

COLLECTION

PROBLÈMES SOCIAUX
ET INTERVENTIONS SOCIALES



Contre le décrochage scolaire par l'accompagnement éducatif

Une étude sur la contribution
des organismes communautaires

Danielle Desmarais

Avec la collaboration de

François-Xavier Charlebois

Ève Lamoureux

Frédéric Dufresne

Stéphanie Dufresne

Marie-Flavie Blouin-Achim

 Presses
de l'Université
du Québec

COLLECTION

**PROBLÈMES SOCIAUX
ET INTERVENTIONS SOCIALES**

**FONDÉE PAR HENRI DORVIL (UQAM)
ET ROBERT MAYER (UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL)**

L'analyse des problèmes sociaux est encore aujourd'hui au cœur de la formation de plusieurs disciplines en sciences humaines, notamment en sociologie et en travail social. Les milieux francophones ont manifesté depuis quelques années un intérêt croissant pour l'analyse des problèmes sociaux, qui présentent maintenant des visages variables compte tenu des mutations des valeurs, des transformations du rôle de l'État, de la précarité de l'emploi et du phénomène de mondialisation. Partant, il devenait impératif de rendre compte, dans une perspective résolument multidisciplinaire, des nouvelles approches théoriques et méthodologiques dans l'analyse des problèmes sociaux ainsi que des diverses modalités d'intervention de l'action sociale, de l'action législative et de l'action institutionnelle à l'égard de ces problèmes.

La collection *Problèmes sociaux et interventions sociales* veut précisément témoigner de ce renouveau en permettant la diffusion de travaux sur divers problèmes sociaux. Pour ce faire, elle vise un large public comprenant tant les étudiants, les formateurs et les intervenants que les responsables administratifs et politiques.

Cette collection était à l'origine codirigée par Robert Mayer, professeur émérite de l'Université de Montréal, qui a signé et cosigné de nombreux ouvrages témoignant de son intérêt pour la recherche et la pratique en intervention sociale.

DIRECTEUR

HENRI DORVIL, PH. D.

École de Travail social, Université du Québec à Montréal

CODIRECTRICE

GUYLAINE RACINE, PH. D.

École de Service social, Université de Montréal

**Contre
le décrochage scolaire
par l'accompagnement
éducatif**

Membre de
L'ASSOCIATION
NATIONALE
DES ÉDITEURS
DE LIVRES

Presses de l'Université du Québec

Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450, Québec (Québec) G1V 2M2

Téléphone : 418 657-4399 – Télécopieur : 418 657-2096

Courriel : puq@puq.ca – Internet : www.puq.ca

Diffusion/Distribution :

Canada : Prologue inc., 1650, boulevard Lionel-Bertrand, Boisbriand (Québec)

J7H 1N7 – Tél. : 450 434-0306/1 800 363-2864

France : Sodis, 128, av. du Maréchal de Lattre de Tassigny, 77403 Lagny, France – Tél. : 01 60 07 82 99

Afrique : Action pédagogique pour l'éducation et la formation, Angle des rues Jilali Taj Eddine
et El Ghadfa, Maârif 20100, Casablanca, Maroc – Tél. : 212 (0) 22-23-12-22

Belgique : Patrimoine SPRL, avenue Milcamps, 119, 1030 Bruxelles, Belgique – Tél. : 02 7366847

Suisse : Servidis SA, Chemin des Chalets, 1279 Chavannes-de-Bogis, Suisse – Tél. : 022 960.95.32



La *Loi sur le droit d'auteur* interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

Contrer le décrochage scolaire par l'accompagnement éducatif

Une étude sur la contribution
des organismes communautaires

Danielle Desmarais

Avec la collaboration de

François-Xavier Charlebois

Ève Lamoureux

Frédéric Dufresne

Stéphanie Dufresne

Marie-Flavie Blouin-Achim



Presses de l'Université du Québec

*Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec
et Bibliothèque et Archives Canada*

Desmarais, Danielle, 1946-

Contre le décrochage scolaire par l'accompagnement éducatif: une étude sur la contribution
des organismes communautaires

(Collection Problèmes sociaux et interventions sociales; 52)

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 978-2-7605-3416-2

1. Abandon des études - Québec (Province) - Prévention. 2. Soutien scolaire - Québec (Province).

3. Jeunes en difficulté d'apprentissage - Éducation - Québec (Province). 4. Organisation
communautaire. 5. Abandon des études - Québec (Province) - Prévention - Cas, Études de.

I. Titre. II. Collection: Collection Problèmes sociaux & interventions sociales; 52.

LC145.C3D47 2012 373.12'91309714 C2012-940287-7

Les Presses de l'Université du Québec reconnaissent l'aide financière du gouvernement
du Canada par l'entremise du Fonds du livre du Canada et du Conseil des Arts du Canada
pour leurs activités d'édition.

Elles remercient également la Société de développement des entreprises culturelles (SODEC)
pour son soutien financier.

Mise en pages: INTERSCRIPT

Couverture: RICHARD HODGSON ET MICHÈLE BLONDEAU

2012-1.1 – *Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés*

© 2012 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 3^e trimestre 2012 – Bibliothèque et Archives nationales du Québec/

Bibliothèque et Archives Canada

Imprimé au Canada



REMERCIEMENTS

Nous tenons en premier lieu à remercier tout spécialement les jeunes qui ont accepté de nous rencontrer et de nous confier leur vécu, leurs pensées, leur vision d’eux-mêmes et de leurs perspectives d’avenir; les personnes intervenantes et enseignantes qui ont accepté de nous accorder un entretien et, en particulier, de partager avec nous leur vision toute personnelle de leur métier et des jeunes avec lesquels elles travaillent. Merci aussi aux directeurs, directrices et coordonnateurs, coordonnatrices qui nous ont fait confiance et nous ont ouvert les portes de leur organisme. Enfin, nous remercions la directrice générale du Regroupement des organismes communautaires québécois de lutte au décrochage et son adjointe dynamique, qui nous ont offert leur précieuse collaboration, laquelle nous a permis de faire notre terrain et de recueillir toutes les données nécessaires à la compréhension qui émerge de cette étude.

Nous tenons de plus à souligner la collaboration des partenaires à la table du comité de pilotage et les échanges fructueux que nous avons eus avec plusieurs gestionnaires de la Commission scolaire du Fleuve-et-des-Lacs, de la Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles et du Centre Champlain, avec une représentante du regroupement des carrefours jeunesse-emploi et directrice du Carrefour jeunesse-emploi de Verdun, et

avec plusieurs membres de l'équipe dirigeante de la Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec.

Un merci indispensable est adressé à la Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport dont le soutien financier nous a été acquis par l'entremise d'un chargé de projets qui nous a accordé sa confiance durant quatre années (de 2007-2008 à 2010-2011), ce qui nous a permis de réaliser la présente étude sur les années 2010 et 2011.

Enfin, plusieurs personnes, ayant un statut d'adjointe ou d'adjoint de recherche, ont permis depuis quatre ans, par leur travail compétent et fiable, la constitution d'une expertise commune sur la question complexe du décrochage/raccrochage des 16-20 ans, une assise à la présente réalisation. Il s'agit des personnes suivantes: Isabelle Demers, Étienne Bourdouxhe, Marianne Kaliaguine, Stéphane Daniau et, bien sûr, les membres de l'équipe actuelle dont les noms apparaissent en page couverture.

Avant d'aller sous presse, notre tapuscrit a bénéficié de la lecture experte de Michelle Duval, professeure à l'École de travail social de l'Université du Québec à Montréal, que nous remercions vivement pour le temps qu'elle y a consacré ainsi que pour ses remarques judicieuses.



TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	VII
LISTE DES PRINCIPAUX ACRONYMES	XIII
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
PARTIE 1	
DES OUTILS DE RECHERCHE POUR COMPRENDRE UNE RÉALITÉ SOCIALE D'UNE IMPORTANCE CRUCIALE.....	5
CHAPITRE 1	
UN CADRE DE RÉFÉRENCE	7
1. Une approche globale et clinique des parcours de vie et de la lutte contre le décrochage scolaire	8
2. L'hypermodernité, l'ère de tous les excès	10
2.1. L'hypermodernité fait émerger de nouvelles figures de l'individu ..	11
3. Les parcours de vie en contexte d'hypermodernité.....	12
3.1. Vivre l'adolescence en période d'hypermodernité	12
3.2. Des marqueurs sociaux paradoxaux de l'entrée dans l'âge adulte ..	18
3.3. Les processus de décrochage scolaire dans les parcours de vie ..	20
3.4. L'expérience (sociale) de la réussite éducative	23

4. La lutte contre le décrochage scolaire	24
4.1. L'accompagnement spécifique des OC de lutte contre le décrochage.....	26
4.2. L'accompagnement en tant que processus.....	31
Conclusion	43

CHAPITRE 2

LES CHOIX MÉTHODOLOGIQUES	45
1. Une recherche-action appuyée sur une approche clinique en sciences humaines.....	45
2. Les régions et les organismes sélectionnés.....	47
3. La sélection des informatrices et informateurs.....	48
4. Les entretiens réalisés.....	49
5. Le profil sociodémographique des personnes interviewées.....	50
5.1. Les jeunes et leur famille.....	50
5.2. Les personnes intervenantes.....	52
5.3. Les personnes enseignantes.....	53

PARTIE 2

DES ACTEURS SOCIAUX ET LEURS MILIEUX RESPECTIFS	55
--	----

CHAPITRE 3

TROIS ORGANISMES COMMUNAUTAIRES AU CŒUR DE COLLECTIVITÉS DISTINCTES	57
1. L'Ancre des jeunes: un organisme communautaire en milieu urbain.....	58
1.1. Caractéristiques de Verdun et de ses environs.....	58
1.2. Caractéristiques de l'organisme communautaire l'Ancre des jeunes.....	62
2. Bénado, un organisme communautaire en milieu semi-urbain.....	67
2.1. Caractéristiques de Delson et de ses environs.....	67
2.2. Caractéristiques de l'organisme communautaire Bénado.....	69
3. Le Jardin éducatif du Pontiac: un organisme communautaire en milieu rural.....	74
3.1. Caractéristiques du Pontiac et de ses environs.....	74
3.2. Caractéristiques de l'organisme communautaire le Jardin éducatif du Pontiac.....	77
4. Éléments de convergence des trois organismes communautaires.....	81
4.1. Les contextes social et scolaire.....	81
4.2. Les caractéristiques des organismes communautaires.....	84
4.3. Le mode de sélection des jeunes accueillis dans les organismes communautaires.....	86
4.4. Le financement.....	88
4.5. L'appartenance au Regroupement des organismes communautaires de lutte au décrochage scolaire, le ROCQLD.....	90

CHAPITRE 4	
LES ACTEURS À L'ŒUVRE	97
1. Le portrait des jeunes accompagnés	97
1.1. La transformation des profils de jeunes en difficulté	98
1.2. Les ressources personnelles des jeunes et les obstacles à franchir	99
2. Les ressources personnelles et professionnelles des personnes intervenantes et des personnes enseignantes . . .	100
2.1. Les représentations de soi des personnes accompagnatrices . . .	101
2.2. Le parcours professionnel et la pratique de l'accompagnement . . .	104
Conclusion	107
PARTIE 3	
LES PARCOURS DES JEUNES ET LEUR ACCOMPAGNEMENT	109
CHAPITRE 5	
DES PARCOURS DE JEUNES EN DIFFICULTÉ	111
1. L'enfance	112
1.1. Le parcours scolaire au primaire	112
1.2. L'histoire familiale	114
1.3. L'accompagnement du réseau social	116
2. L'adolescence	119
2.1. La transformation de l'expérience scolaire au secondaire	119
2.2. L'accompagnement du réseau social	123
3. La spirale du décrochage	124
4. Pour contrer le décrochage scolaire, un accompagnement en milieu communautaire	126
Conclusion	127
CHAPITRE 6	
L'ORGANISME, UN MILIEU DE VIE	133
1. L'organisme, un milieu de vie alternatif	134
2. Une philosophie de l'accompagnement	135
2.1. Un engagement dans la dynamique relationnelle	136
2.2. Une présence assidue à travers des tâches diversifiées	137
3. Le cadre de l'accompagnement	139
3.1. Un code de vie partagé	141
Conclusion	142
CHAPITRE 7	
DES FIGURES PLURIELLES DE L'ACCOMPAGNEMENT	143
1. L'accompagnement des OCLD, un processus spécifique	144
1.1. Objectifs et objets d'accompagnement	144
2. Les figures de l'accompagnement	147
2.1. L'axe relationnel	147

XII Contrer le décrochage scolaire par l'accompagnement éducatif

2.2. L'axe des contenus de formation, des processus d'apprentissage et des stratégies	153
3. Un accompagnement concerté	160
3.1. La concertation des OCLD avec les familles des jeunes apprenants	160
3.2. La concertation des OCLD avec les institutions scolaires	163
3.3. La concertation des OCLD avec les autres organismes de la communauté	165
Conclusion	166

CHAPITRE 8

LES RETOMBÉES DE L'ACCOMPAGNEMENT COMMUNAUTAIRE POUR LES JEUNES APPRENANTS	169
1. Le retour à l'école	169
2. Les conditions de vie actuelles	171
3. La sociabilité	172
4. La santé et la consommation	173
5. La transformation du rapport à soi et au savoir	173
6. Les projets scolaires et professionnels	175
7. Le point de vue des personnes accompagnatrices	176
Conclusion	177

EN GUISE DE CONCLUSION GÉNÉRALE

Une modélisation de l'accompagnement des organismes communautaires de lutte contre le décrochage scolaire	179
1. Les diverses composantes de l'accompagnement des OCLD	179
2. L'OCLD, un milieu de vie pour des jeunes en difficulté	180
3. Un cadre d'action bien circonscrit	182
4. Un processus d'accompagnement en quatre étapes	182
5. Des figures plurielles de l'accompagnement	184
6. Des pratiques novatrices articulées sur les besoins de la communauté en contexte d'hypermodernité	186
7. Un continuum des OCLD sur l'axe de l'autonomie et de la complémentarité	187
BIBLIOGRAPHIE	189
NOTICES BIOGRAPHIQUES	195



LISTE DES PRINCIPAUX ACRONYMES

ACA	Action communautaire autonome
CA	Conseil d'administration
CALACS	Centre d'aide et de lutte contre les agressions à caractère sexuel
CÉA	Centre d'éducation aux adultes
CFP	Centre de formation professionnelle
CJE	Carrefour jeunesse-emploi
CLDS	Carrefour de lutte au décrochage scolaire
CLE	Centre local d'emploi
CLSC	Centre local de services communautaires
CREP	Club de recherche d'emploi du Pontiac
CS	Commission scolaire
CSDM	Commission scolaire de Montréal
CSFL	Commission scolaire du Fleuve-et-des-Lacs
CSGS	Commission scolaire des Grandes-Seigneuries
CSMB	Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys
CSPO	Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais

CSSMI	Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles
CSSS	Centre de santé et de services sociaux
CSWQ	Commission scolaire Western Québec
DÉAAC	Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire
DEC	Diplôme d'études collégiales
DEP	Diplôme d'études professionnelles
DES	Diplôme d'études secondaires
DPJ	Direction de la protection de la jeunesse
ÉA	Éducation des adultes
FADA	Formation à distance assistée
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MESS	Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale
MRC	Municipalité régionale de comté
MSSS	Ministère de la Santé et des Services sociaux
OC	Organisme communautaire
OCLD	Organisme communautaire de lutte contre le décrochage
PACTE	Programme d'action communautaire sur le terrain de l'éducation
PEEP	Programme d'enrichissement éducatif du Pontiac
PSOC	Programme de soutien aux organismes communautaires
ROCIDEC	Regroupement des organismes communautaires d'intervention auprès des jeunes décrocheurs scolaires potentiels ou réels de l'Île de Montréal
ROCQLD	Regroupement des organismes communautaires québécois de lutte au décrochage
TPPSM	Table des partenaires pour la persévérance scolaire à Montréal
TRÉAQ-FP	Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec



INTRODUCTION GÉNÉRALE

On a souvent cité la parole africaine: *Ça prend tout un village pour élever un enfant.*

Cet ouvrage a été rédigé à partir de l'histoire singulière de sept jeunes Québécois ou plutôt d'un moment précis de cette histoire, soit celui de leur passage dans un organisme communautaire de lutte contre le décrochage scolaire (OCLD), passage dont la durée a varié considérablement et qui, pour certains, a représenté un an de leur vie. Un moment précis dont la compréhension nécessite un retour sur l'ensemble du parcours du jeune, et pas seulement sur son parcours scolaire, et qui ouvre sur un avenir porteur d'espoir.

Histoires singulières, mais où se retrouvent des convergences. Histoires singulières qui reflètent les défaillances d'une diversité d'adultes et d'institutions, voire de la société tout entière. Histoires de jeunes malheureux, meurtris, frustrés, qui ont accumulé abandons, incompréhension, rejets et échecs, dans leur famille et à l'école. Et derrière ces histoires singulières, c'est malgré tout d'un nombre significatif de jeunes dont il s'agit. Ce n'est pas de ces sept jeunes en particulier dont nous ont parlé les personnes intervenantes, les personnes enseignantes et les personnes coordonnatrices d'organismes de lutte contre le décrochage scolaire que nous avons

rencontrées, mais d'un ensemble de jeunes en difficulté qui bénéficient depuis quelques décennies maintenant de l'accompagnement d'organismes communautaires de lutte contre le décrochage scolaire.

C'est de l'accueil dans un milieu de vie alternatif dont il s'agit ici, et plus particulièrement de l'engagement de femmes et d'hommes auprès de ces jeunes en difficulté. Ainsi, cet ouvrage vise à rendre compte de leur présence quotidienne et de leur travail auprès de ces jeunes, du partage de leur temps, de la mise à contribution de leurs ressources personnelles et professionnelles dans des interactions toujours très exigeantes et pas toujours gratifiantes avec les jeunes, de leur foi en ces jeunes et en la possibilité qu'ils soient un peu mieux équipés pour vivre leur vie et, à court terme, qu'ils complètent leurs études secondaires.

C'est enfin d'un accompagnement pluriel et concerté dont il est question dans cet ouvrage, pratiqué par des organismes communautaires membres du Regroupement des organismes communautaires québécois de lutte au décrochage scolaire, le ROCQLD.

*
**

La structure générale de ce livre, divisé en trois parties, reflète la perspective dans laquelle nous pratiquons la recherche sociale. Une première partie présente les outils théoriques et méthodologiques dans lesquels s'inscrit le processus de production de connaissance. Les découvertes réalisées grâce à ces outils sont réunies dans de grandes synthèses proposées dans ce qui suit. Le chapitre 1 décrit les différents niveaux de repères théoriques nécessaires à la perspective globale qui est la nôtre sur l'accompagnement des organismes communautaires de lutte contre le décrochage scolaire. Le chapitre 2 présente les principaux courants de recherche sur lesquels nous nous sommes appuyés et les choix méthodologiques effectués; on y trouvera en outre un aperçu du profil des personnes recrutées.

La deuxième partie de l'ouvrage présente les régions où sont implantés les organismes communautaires sélectionnés qui ont accepté de participer à notre étude, les organismes eux-mêmes et les principaux groupes d'acteurs interpellés par l'accompagnement des jeunes en difficulté. Ainsi, le chapitre 3 dresse un portrait dynamique des trois régions urbaine, semi-urbaine et rurale en lien avec chacun des OCLD. Le chapitre 4 fait état des ressources mises à contribution par chacun des deux groupes d'acteurs protagonistes de l'accompagnement: les personnes intervenantes et enseignantes, d'une part, et les jeunes, d'autre part.

Les deux premières parties ayant donné accès à des composants essentiels d'un schéma de compréhension macrosociale, mésosociale et microsociale de l'accompagnement, la troisième partie permet de mieux connaître les divers parcours des jeunes ainsi que l'accompagnement qui

leur est offert. Le chapitre 5 retrace le parcours de sept jeunes depuis l'enfance et l'école primaire. Le chapitre 6 montre comment les OCLD à l'étude ont réussi à créer un véritable milieu de vie pour les jeunes en difficulté. Le chapitre 7 présente les constituants des figures plurielles de l'accompagnement d'où se dégagent des convergences, bien que chaque OCLD conserve sa spécificité, ancrée dans son milieu distinctif. Le chapitre 8, enfin, fait état des retombées de l'accompagnement des OCLD pour les jeunes concernés. En conclusion, nous présentons une formalisation de la spécificité de l'accompagnement des OCLD au Québec.

PARTIE

1

**DES OUTILS DE RECHERCHE
POUR COMPRENDRE UNE RÉALITÉ SOCIALE
D'UNE IMPORTANCE CRUCIALE**

CHAPITRE

1

UN CADRE DE RÉFÉRENCE

Pourquoi des jeunes en viennent-ils à désinvestir l'apprentissage scolaire alors que c'est en apprenant que l'humain se développe ? Quelles ressources les organismes communautaires de lutte contre le décrochage mettent-ils en place pour enrayer ce phénomène et accompagner les jeunes vers un réinvestissement de leur processus éducatif ? Le présent chapitre propose des repères théoriques pour répondre à ces deux questions.

Dans cette étude, la lutte contre le décrochage scolaire s'articule à partir de l'approche clinique qui offre une vision globale et se construit comme un objet à trois facettes dont les interfaces, multiples, indiquent sa complexité : 1) la réalité macrosociale s'appréhende à partir de la modernité avancée que d'aucuns ont récemment appelée hypermodernité ; 2) plus précisément, les parcours de vie des jeunes apportent un éclairage original sur l'expérience du décrochage scolaire et de la réussite éducative, compris comme des processus ; 3) la lutte contre le décrochage scolaire s'opérationnalise dans un accompagnement pluriel et concerté des organismes communautaires avec l'ensemble des acteurs concernés, dans une vision de l'action éducative au carrefour de l'éducation des adultes et de l'éducation tout au long de la vie.

1. UNE APPROCHE GLOBALE ET CLINIQUE DES PARCOURS DE VIE ET DE LA LUTTE CONTRE LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE

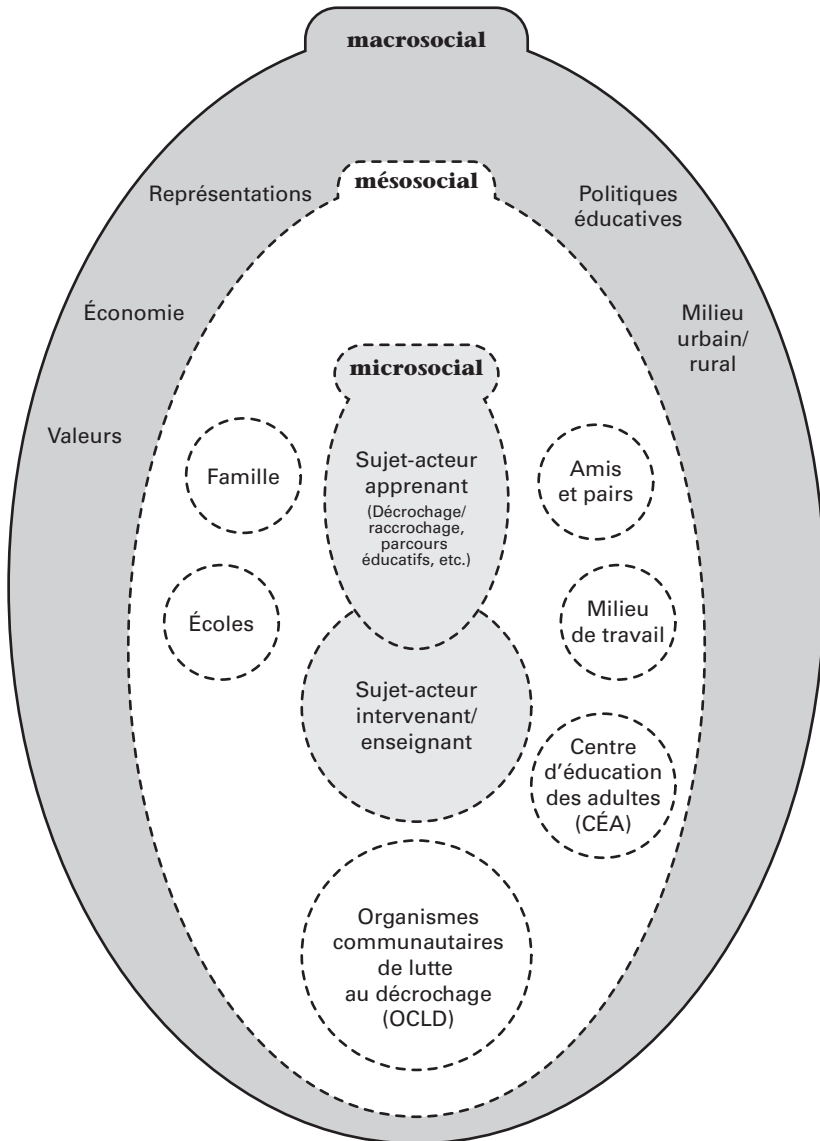
Notre regard sur l'être humain en développement et sur ses pratiques sociales (notamment les pratiques d'accompagnement) prend appui sur une diversité de repères théoriques que l'approche clinique en sciences humaines, pratiquée par un ensemble de chercheurs et d'intervenants (Enriquez *et al.*, 1993; de Gaulejac et Roy, 1993; Mercier et Rhéaume, 2007), permet d'articuler. Nous présenterons plus en détail l'approche clinique que nous utilisons au chapitre 2.

Toute analyse visant à comprendre le social – ses tensions et oppositions, ses contradictions, les nouvelles figures du sujet-acteur qu'il produit – pour guider l'intervention peut en effet s'appuyer sur un découpage de ce social complexe en trois niveaux, dans la foulée de l'approche clinique en sciences humaines (Desmarais *et al.*, 2007): le niveau microsociale, soit celui du sujet individuel; le niveau mésosociale, soit celui de la famille, de l'école, des réseaux sociaux, des organismes communautaires, du lieu du travail, etc.; le niveau macrosociale, soit celui des grands ensembles, par exemple l'État et son appareil politique, le système scolaire ou les organisations syndicales. Cette approche globale et clinique de la lutte contre le décrochage scolaire est illustrée dans la figure 1.1 qui suit. L'articulation de ces niveaux fait émerger les nouveaux enjeux que comporte l'éducation – et, plus particulièrement, la lutte contre le décrochage scolaire – compte tenu des transformations économiques, politiques et idéologiques, ainsi que des nouveaux horizons de sens qui s'en dégagent pour les sujets-acteurs, individuellement et collectivement.

Ainsi, une approche clinique globale de la lutte contre le décrochage scolaire permet, au niveau microsociale, de prendre en compte les caractéristiques individuelles et les facteurs psychologiques des jeunes apprenants, mais aussi des parents et des personnes enseignantes et intervenantes (Deslandes, 2006). Au niveau mésosociale, l'approche clinique en sciences humaines permet de prendre en compte l'ampleur des composantes et la diversité des sphères institutionnelle, familiale, interpersonnelle et individuelle (Janosz, Fallu et Deniger, 2000) et des acteurs, et notamment la pertinence des programmes offerts (savoir-faire) et les attitudes et façons d'agir (savoir-être) au niveau institutionnel (Deslandes, 2006). Ce niveau permet en outre de tenir compte des facteurs extrascolaires pour comprendre la réussite et la persévérance (Baby, 2006) et notamment l'importance de la collaboration école-famille-communauté (Deslandes, 2006). Enfin, l'approche clinique permet d'articuler les valeurs sociétales dominantes et plus largement la culture (niveau macrosociale) qui colorent l'expérience sociale des sujets-acteurs au niveau microsociale et la dynamique des réseaux sociaux au niveau mésosociale.

FIGURE 1.1.

Une approche globale de la lutte contre le décrochage scolaire



2. L'HYPERMODERNITÉ, L'ÈRE DE TOUS LES EXCÈS

Il nous apparaît indispensable de tracer les contours de cette période que traversent actuellement nos sociétés occidentales, car c'est à partir du contexte social large que se définissent l'adolescence (Lemay, 2010; Gauthier et Bernier, 1997), d'une part, et, d'autre part, les pratiques d'accompagnement éducatif.

Les sociétés occidentales sont entrées dans une nouvelle ère qu'un certain nombre de sociologues ont appelée *hypermodernité*. Selon Robert Castel (2006), l'individu hypermoderne émerge dans le monde occidental au cours des années 1970. Époque flexible, d'hyperconsommation, sans frontières, sans limites d'après Bauman, qui qualifie la présente période de *modernité liquide* pour souligner qu'« à l'état liquide, rien n'a de forme fixe, tout peut changer » (Bauman et Vecchi, 2010, p. 72). La notion d'hypermodernité est définie par trois paramètres: l'excès, l'incertitude et la fragmentation dans la définition de soi (Aubert, 2006). La dimension proprement idéologique du social contribue à la mise en exergue de ces paramètres par le culte de la performance, notamment, qui produit ses effets bien au-delà de l'entreprise. La logique de l'excellence est en effet à l'œuvre dans le sport, à l'école et traverse également l'univers familial. Il faut être performant sur tous les plans, aussi bien sur les plans professionnel, corporel, intellectuel, social qu'affectif et sexuel (de Gaulejac et Taboada Léonetti, 1994, p. 37).

Fractures multiples entre catégories sociales, rapports d'exclusion sociale..., de nombreux sociologues dressent un portrait des mécanismes de marginalisation à l'œuvre dans la société hypermoderne. Castel (2006), pour sa part, relève deux types idéaux d'individus hypermodernes: *l'individu par excès* et *l'individu par défaut*. D'un côté, des individus excessifs sur tout (stress, pression, consommation, jouissance, performance, etc.) qui se brûlent dans un rapport au temps de plus en plus contraignant, comme si l'état d'urgence était permanent. Ceux-là peuvent vivre leur autonomie parce qu'ils ont bénéficié à la naissance de ressources économiques et sociales importantes. De l'autre côté, des individus qui n'ont jamais bénéficié de supports économiques et sociaux et qui se trouvent, en comparaison des premiers, totalement désinscrits. « Le contexte de société dite du savoir, caractérisée notamment par la demande accrue de compétences et la marchandisation de l'éducation, creuse un fossé entre ceux qui maîtrisent les compétences recherchées par le marché, et les autres » (Bélisle et Bourdon, 2006, p. 11). Ainsi, à titre d'exemple, existe-t-il au regard des ressources une disparité importante entre les jeunes détenant un diplôme d'études postsecondaires et ceux qui n'en ont pas (Gaudet, 2007). Castel affirme que chez les *individus par défaut*, le type d'excès caractéristique de

l'hypermodernité se vit dans l'inexistence. Ils sont les laissés-pour-compte de l'hypermodernité: perte de singularité, effondrement de capacité narcissique, sentiment de non-existence.

2.1. L'hypermodernité fait émerger de nouvelles figures de l'individu

Plusieurs sociologues ont noté un repli des sujets-acteurs dans la sphère privée et leur investissement massif dans les rapports amoureux et la famille dont la nouvelle fonction serait de construire des identités personnelles, ancrées dans des liens sociaux non plus d'ordre communautaire, mais bien d'ordre sociétaire (Dubar, 2000).

La *personnalité hypermoderne* créée est celle d'un individualiste qui vit dans une société de la satisfaction immédiate n'offrant pratiquement plus de référents communs, sauf la prise de «risque partagé». Enriquez (2006) décrit les individus hypermodernes comme des sujets qui font de leurs «désirs et de leurs plaisirs le paradigme de leur vie». Certains auteurs parlent pour leur part d'une ère de la tyrannie du plaisir (Guillebaud, cité dans Lemay, 2010). Cette injonction du plaisir exerce une influence particulièrement puissante chez les adolescents à qui la culture de masse prescrit l'assouvissement des désirs immédiats comme modèle identitaire dominant. L'excès domine dans tout et teinte toute expérience d'une intensité particulière. Dans ce contexte d'hypercompétitivité permanente, l'individu, réduit à une identité de consommateur, doit lutter à la fois pour son identité et pour son existence sociale.

Les 15-19 ans se révèlent particulièrement sensibles à ces changements, d'après Gauthier et Bernier (1997). Plus encore, d'après ces sociologues, les jeunes sont le reflet des forces et des faiblesses des institutions caractéristiques de nos sociétés actuelles. À la fin des années 1990, Gauthier affirme pour sa part que ces changements posent un défi inédit pour les jeunes d'aujourd'hui. Ils sont obligés de remodeler constamment leurs aspirations et leurs modalités d'insertion sociale et professionnelle.

D'après Lemay (2010), cela s'accompagne chez les jeunes d'un regard fort pessimiste sur l'avenir: difficulté à s'inscrire dans le monde du travail, scepticisme envers la solidité du couple et de la famille, rappel des menaces multiples qui pèsent sur l'humanité, profonde remise en cause de Dieu sans que ne se dessinent de solides pistes pour apaiser les angoisses existentielles, faire contrepoids aux scandaleuses inégalités planétaires, etc. Dans ce branle-bas, les jeunes ne cherchent plus tant à se libérer des carcans des adultes, mais à trouver des points de référence pouvant donner sens à leur existence. «La donne est tout à fait différente, mais la quête

identitaire reste aussi vive qu'autrefois» (Lemay, 2010, p. 13). De plus, durant cette période de l'adolescence, le processus de socialisation est particulier, puisqu'il est marqué par des tensions entre les désirs d'individuation (pouvoir de l'agent) et d'insertion (besoin d'intégrer des normes sociales) (Gaudet, 2007).

En contrepartie de la théorie de l'hypermodernité, Aubert (2006) réaffirme la souveraineté de l'individu. Selon elle, l'individu déploie encore des stratégies de résistance face aux marchés. L'individu hypermoderne serait un stratège qui maîtrise de plus en plus son environnement, son espace et son temps. Pour Ascher, entre autres, les nouveaux liens sociaux revêtent un caractère plus fragile, mais ils sont plus diversifiés et suscitent de nouvelles formes de solidarité. Ascher reconnaît tout de même que ce rapport au temps et à l'espace est établi par des individus situés près du pôle flamboyant de l'hypermodernité (Ascher, 2006).

3. LES PARCOURS DE VIE EN CONTEXTE D'HYPERMODERNITÉ

Les 15-19 ans ont hérité des nombreux bouleversements qui ont affecté leurs parents au cours des quarante dernières années : changements économiques et restructuration du travail, changements politiques, changements dans les valeurs et les modes de vie et, enfin, transformations familiales (Gauthier et Bernier, 1997). Ces jeunes traversent eux-mêmes une étape de vie cruciale pour le développement de l'humain, l'adolescence, et entrent – à des moments différents et selon des dynamiques spécifiques – dans l'âge adulte. Dans les sections qui suivent, nous présentons des repères qui permettent d'éclairer plusieurs enjeux typiques de ces deux périodes de vie et, dans la foulée, de démontrer l'originalité des parcours de vie qui sous-tendent les processus de décrochage scolaire mais aussi de réussite éducative.

3.1. Vivre l'adolescence en période d'hypermodernité

Il n'y a pas lieu ici de tenter de cerner dans toutes ses composantes cette période de vie qu'est l'adolescence, phénomène fort complexe qui a fait l'objet d'une présentation exhaustive à l'occasion d'une recherche doctorale sur l'accompagnement éducatif à l'école secondaire (Cauvier, 2008). Nous nous contenterons de rappeler brièvement quelques-unes des transformations que vit l'ado dans cette période de vie (niveau microsocial), puis nous aborderons, d'une part, l'univers relationnel propre à cette étape de vie et, d'autre part, nous rappellerons quelques-uns des défis que soulève l'école à cette étape de vie (niveau mésosocial). Nous concluons sur une synthèse des transformations des repères macrosociaux d'entrée dans l'âge adulte.

3.1.1. *L'adolescence, ses métamorphoses*

Rappeler les grandes caractéristiques de l'adolescence, c'est prendre toute la mesure des changements qui se produisent durant une période relativement courte de vie. C'est aussi mettre de l'avant l'importance, durant cette période, du domaine relationnel – et de sa spécificité – dans la construction du sujet-acteur. Or, le pédopsychiatre Lemay (2010), à travers le titre d'une contribution récente, nous met en garde: «Il est toujours périlleux de vouloir définir l'adolescence.» Ce temps de la vie s'appréhende à partir de dimensions multiples qui s'interpénètrent de manière complexe: contextes biologique, psychologique, culturel, social, moral, etc. De plus, pour peu qu'on tente de la circonscrire, l'adolescence présente des contours et un contenu «flous». Enfin, et ce n'est pas le moindre des arguments pour la présente étude, l'adolescence vient confronter les professionnels de l'intervention aux contradictions que chacun porte en soi, ce qui fait surgir des défis inédits dans l'aménagement des interventions. Dans cette foulée, les spécialistes de cette étape de vie s'entendent pour dire que l'âge d'entrée dans l'adolescence varie. Pour notre part, les jeunes qui nous concernent ici ont entre 14 et 17 ans¹.

La quête identitaire apparaît comme l'élément fondateur de cette période de vie, à savoir «la possibilité de s'interroger sur ce qu'on a été en fonction de ce qu'on souhaite devenir tout en se sentant vulnérable, puisque la part inévitable d'inconnu rend précaire toute remise en cause» (Lemay, 2010, p. 14). C'est donc l'âge de l'expérimentation, voire de la conquête, de la recherche d'autonomie, mais également de la recherche de nouvelles appartenances et affiliations (Gauthier et Bernier, 1997; Lemay, 2010). Les signes extérieurs de ces changements se concrétisent souvent dans des rapports intergénérationnels conflictuels ou encore dans une mésadaptation par rapport aux attentes de la société dans laquelle le jeune cherche à s'insérer (Gauthier et Bernier, 1997).

Les métamorphoses de l'adolescence obligent à reprendre et à approfondir toutes les interrogations touchant l'identité et l'identification. Trois phénomènes s'interpénètrent, d'après Lemay (2010), dans ce processus: la *décentration*, le processus de *deuil* et la *réappropriation*.

La *décentration* concerne une distanciation des figures d'identification de l'enfance. Ce processus peut s'accomplir de plusieurs manières, mais, la plupart du temps, il se canalise dans le rapprochement d'un groupe de pairs, en parallèle avec l'éloignement du milieu familial. Ces nouvelles références jouent à cet âge un rôle beaucoup plus crucial dans la construction

1. Nous nous sommes intéressée dans un travail de recherche précédent à la période entre 16 et 20 ans, que nous avons qualifiée d'entrée dans l'âge adulte (Desmarais et al., 2009).

identitaire que le milieu familial. L'existence de cet univers parallèle quasi inaccessible aux parents est aujourd'hui beaucoup mieux acceptée en raison des transformations socioculturelles relevées plus haut.

Toutefois, si le jeune n'a pas disposé d'un bon encadrement antérieur – ce qui est le cas des jeunes rencontrés pour cette étude –, ce processus d'éloignement risque de devenir problématique et d'entraîner une « déstructuration transitoire des réseaux dans lesquels l'adolescent doit pouvoir continuer à se situer » (Lemay, 2010, p. 15). Certains jeunes dépourvus de figures d'attachement ressentent en effet le besoin d'effectuer une distanciation beaucoup plus radicale qui se manifeste souvent par des comportements à risque (prise de drogue, adoption d'une vie marginale, coupure avec les racines antérieures, etc.). Il devient alors beaucoup plus difficile de se réinsérer dans les filières scolaires et professionnelles, et certains basculent même dans l'asocialité, la toxicomanie, la solitude.

Les métamorphoses de l'adolescence comprennent de plus un processus de *deuil* grâce auquel le jeune tourne la page de l'enfance eu égard à son image corporelle, ses intérêts antérieurs, le monde du jeu imaginaire, certaines amitiés. Il découle de ces transformations et de ces pertes un sentiment de mélancolie, une sorte de vague à l'âme qui est parfois l'objet de moqueries de la part des adultes. Françoise Dolto illustre ce moment par la métaphore de la « mue du homard » : le sujet ressent une fragilité par rapport à sa nouvelle peau et ses désirs contradictoires, et l'envie de grandir plus vite se mêle à l'amertume de la perte de l'enfance. On comprend mieux maintenant les signes extérieurs de ce processus de deuil, notamment dans l'expérience scolaire, comme nous le verrons ci-après.

Enfin, la *réappropriation* concerne d'emblée le corps du jeune qui connaît de rapides transformations. Dans nos sociétés de consommation, les rites culturels officialisés ont été à la fois abandonnés et récupérés subtilement. Pour « se retrouver soi », le commerce propose des manières d'être et d'agir au jeune qui cherche à s'affranchir des choix antérieurs. La réappropriation se produit de plusieurs manières : dans les échanges avec les pairs, qui ne sont pas exempts de conflits ; dans la solitude, qui est remplie d'idéalisations du moi recherché ; et, enfin, dans la sexualité, qui est un lieu de découvertes et de luttes troublantes. Dans tous les cas, l'adolescent cherche à s'éloigner du monde des origines pour accéder à un nouvel état d'être marqué à la fois par la douleur de la perte et la joie de s'ouvrir à de nouvelles potentialités.

3.1.2. L'univers relationnel à l'adolescence

La sociabilité se développe à l'adolescence. L'univers relationnel subit des transformations profondes qui accompagnent la quête identitaire, tant dans les relations intergénérationnelles, dans les relations avec les pairs

que dans les relations amoureuses. La quête relationnelle est mue par l'émergence de la perception de soi comme sujet dans le monde. «Ce qui donne son importance et son sens à la quête relationnelle chez les jeunes, c'est l'émergence, à l'adolescence, de cette perception de soi comme sujet dans le monde, comme acteur partiellement responsable de son destin personnel et de son insertion sociale» (Bernier, cité dans Cauvier, 2008, p. 34).

Durant les quinze dernières années, il s'est produit une véritable révolution dans les relations intergénérationnelles avec la reconnaissance – du moins théorique, précise Lemay – des droits de l'enfant. Les relations intergénérationnelles s'en sont trouvées bouleversées par des phénomènes divers qui ont surgi ou ont été remis en question, notamment le concept d'autorité, les interdits, le partage des intérêts, l'adhésion à des valeurs, la manière de se situer par rapport aux choix de vie, etc. (Lemay, 2010). Soulignons que ces bouleversements dans les relations intergénérationnelles ne concernent pas que les rapports parents-enfants, mais interviennent aussi dans les rapports entre les adultes et les jeunes qui fréquentent l'école et les organismes communautaires. Cet aspect est toutefois encore peu présent dans la documentation scientifique.

De plus, les changements dans les rapports parents-enfants sont attribuables aux multiples transformations physiologiques, psychologiques et sociales vécues par les jeunes, mais aussi à celles vécues par les parents, phénomènes observables par ailleurs, mais qui ne sont pas toujours pris en compte dans les relations parents-enfants. En effet, les parents vivent eux aussi des changements liés à des passages de vie, telle la quarantaine ou, pour les parents tardifs, la cinquantaine, avec l'horizon de la retraite, de la ménopause, en plus des relations de couple parfois fragilisées, etc.

Selon plusieurs études, la famille reste au premier rang des valeurs des jeunes malgré les nombreux changements au sein de ce groupe social (Bernier, 1997). La famille conserve en outre une influence prépondérante dans la vie des jeunes. La construction du sentiment de cohésion familiale reste un pivot de l'expérience adolescente; elle repose sur deux éléments centraux: la présence parentale et l'entente parentale. La cohésion familiale influe sur le bien-être psychologique de l'adolescent, sur ses rapports à l'école, sur sa consommation de drogues et d'alcool et sur sa façon d'envisager l'avenir professionnel (Cloutier *et al.*, cité dans Bernier, 1997). Dans la recherche qu'a menée Bernier (1997), les adolescents du secondaire souhaitent reproduire le modèle familial tandis que plus de la moitié des adolescents en centre jeunesse espèrent quitter le foyer à l'âge de 18 ans. Les jeunes se disent heureux de leur famille parce qu'ils s'estiment chanceux de pouvoir compter sur la présence stable et fiable des parents dans leur vie et parce qu'il existe une entente jugée acceptable entre les parents. Toutefois, pour une majorité d'adolescents québécois, la stabilité du couple

parental ne doit pas être maintenue à tout prix. Les filles, surtout, pensent que la présence d'enfants ne doit pas empêcher la séparation en cas de désaccord profond des parents.

Dans les liens parentaux, les adolescents favorisent les relations avec la mère (Bernier, 1997), mais ils souffrent de l'absence du père (Cauvier, 2008). Les filles, en particulier, souhaitent que les pères soient plus concrètement et plus activement présents et que leur capacité de dialogue et de communication augmente. Quant à la mère, elle est moins critiquée. Cependant, les plaintes des filles portent essentiellement sur le manque de compréhension à leur égard et celles des garçons, sur la propension à abuser de la réprobation et sur la violence verbale.

La place de la fratrie dans la vie des adolescents est une réalité peu connue. La réduction du nombre d'enfants par famille a eu pour effet de renforcer la relation entre la mère, le père et l'enfant. Pour Giddens (1991), la fratrie aurait comme principale fonction d'assurer la sécurité ontologique. L'adolescent peut en effet s'attendre à recevoir de sa fratrie un soutien indéfectible en cas de besoin.

Les filles sont amenées plus tôt que les garçons à développer leur autonomie dans certaines facettes de leur vie telles que la gestion du temps d'étude, le choix des vêtements et la façon de dépenser leur argent, en revanche, elles sont soumises à plus de surveillance et de restrictions que les garçons pour les sorties. Inversement, le suivi parental des garçons est plus serré dans le cheminement scolaire, les dépenses et la tenue vestimentaire; ils sont considérés plus immatures, mais ils ont plus de liberté pour les sorties.

Le processus d'autonomisation durant l'adolescence n'implique pas une rupture, mais plutôt une redéfinition réciproque des rapports parents-enfants, du point de vue du sociologue Bernier (1997). Malgré le contexte d'incertitude dans le processus d'insertion sociale et d'accès à l'âge adulte, la famille reste une alliée dans l'acquisition de l'autonomie, d'après cet auteur. On y retrouve une qualité des échanges ainsi qu'une démocratisation des rapports de génération. Toutefois, Bernier note que cette façon d'agir ne s'effectue pas nécessairement au même rythme dans tous les groupes sociaux. Des réserves additionnelles s'avèrent ici nécessaires, car nos entretiens avec un corpus de plus de 20 jeunes en difficulté nous permettent d'affirmer qu'un nombre considérable de familles sont défaillantes dans leur mission éducative.

Cependant, lorsque leurs enfants arrivent à l'adolescence, les parents doivent partager avec d'autres la fonction de bâtisseur d'identité (Lemay, 2010), et tout particulièrement avec le réseau social du jeune et les acteurs adultes du système scolaire. Or cette affirmation doit être nuancée par le constat de Cauvier (2008), qui a observé une insuffisance marquée d'adultes significatifs remplissant un rôle de modèle auprès des jeunes.

Les relations amicales occupent une place tout à fait centrale dans l'univers relationnel des jeunes. L'école influence directement la constitution et la composition de leur réseau social. « Pour Cournoyer (1985), la capacité de se faire des amis est un indice de valeur, surtout pour les garçons. Les liens d'amitié représentent un soutien, réel ou potentiel pour les adolescents. Ce sont des confidents privilégiés; ils ont une influence généralement positive qui pousse les ados à s'ouvrir et à se dépasser » (Cauvier, 2008, p. 34).

3.1.3. L'adolescence à l'épreuve de l'école

La famille et l'école: deux espaces sociaux inséparables, selon Cyrulnik, « puisque le succès comme l'échec à l'école modifient l'ambiance à la maison et l'orientation de la trajectoire sociale » (cité dans Cauvier, 2008, p. 36). Clerget propose d'envisager l'école, du point de vue du jeune, comme un espace à soi pour devenir adulte sans prendre la place des parents. De plus, l'école peut jouer un rôle de soutien lorsque l'environnement familial est défaillant ou toxique (Clerget, 2000).

Comme dans la plupart des pays occidentaux, l'arrivée à l'école secondaire, au Québec, prend une valeur de rituel de passage marquant la fin de l'enfance (Clerget, 2000). Ce passage coïncide avec les transformations physiologiques et psychologiques liées à la puberté.

Nous retenons du psychanalyste Clerget une grille de lecture des difficultés scolaires à travers le prisme des métamorphoses liées à cet âge. Le fonctionnement de la pensée change à l'adolescence. L'intelligence opératoire formelle permet de mieux accueillir et supporter les remaniements affectifs, physiques et les nouveaux modes relationnels. La pensée abstraite donne la possibilité de raisonner par hypothèses. Cauvier (2008) reprend le constat de Clerget d'un lien entre les difficultés cognitives, affectives et relationnelles chez les ados. Plusieurs des situations qui reçoivent une étiquette de difficulté scolaire sont en fait, du point de vue de Clerget, des manifestations d'un syndrome dépressif, ce qui rejoint la pensée de Lemay déjà présentée. Ainsi en est-il d'une situation de test de QI par exemple, où un jeune ayant une inhibition, une appréhension ou un rejet récoltera un résultat abaissé. Lors des résultats de l'évaluation, on peut prendre pour de la déficience un syndrome dépressif. Ainsi en est-il encore de la pensée paralysée. Bien que l'adolescent ait envie d'apprendre, de savoir et de progresser, il peut éprouver des difficultés scolaires causées par une inhibition à penser et qui peuvent être temporaires. Dans cette situation toutefois, l'anxiété peut s'ajouter à l'inhibition qu'elle accompagne fréquemment. D'autres caractéristiques s'ajoutent à l'inhibition de la pensée: la lenteur, une méticulosité, une maniaquerie et l'angoisse de la page blanche. L'inhibition est un moyen de protection inconsciente contre les pulsions sexuelles et les pulsions épistémophiliques.

L'inhibition intellectuelle s'explique par l'incapacité de faire un tri ou l'intolérance du moi envers toutes pensées reliées à la sexualité ou à l'agressivité. Cauvier (2008) constate également avec Clerget que le refoulement des pulsions sexuelles explique la fatigabilité intellectuelle.

Ainsi en est-il encore des adolescents dont l'intelligence est précoce et qu'on qualifie de surdoués. Beaucoup d'adolescents avec une intelligence précoce sont victimes d'échecs scolaires ou de problèmes relationnels et affectifs. Ils sont plus sujets aux difficultés d'adaptation et leurs troubles du développement peuvent aller vers un syndrome dépressif, d'après Clerget (2000). Clerget cite de plus la situation des jeunes qui, ayant une phobie scolaire, veulent acquérir des connaissances scolaires, mais ne peuvent le faire qu'à la maison. La phobie prend ses racines dans l'enfance; elle consiste en une angoisse de séparation. L'école a comme fonction d'aider la séparation entre l'enfant et sa famille, mais pour l'adolescent phobique, l'école symbolise la rupture.

Les troubles du sommeil, un ralentissement intellectuel et physique, des troubles de la concentration et de l'attention, un désintérêt, des troubles du comportement, un repli sur soi sont, du point de vue de Clerget (2000), d'autres indices d'un vécu dépressif qui peuvent amener un fléchissement sur le plan scolaire. Le ralentissement des processus intellectuels entrave la pensée, ralentit le raisonnement, empêche une bonne mémorisation et épuise l'imagination. Le désintérêt contamine la motivation et l'adolescent n'a plus le goût d'apprendre. Par ailleurs, certains jeunes s'ennuient terriblement à l'école. Il est admis que l'adolescence est une période d'effervescence. Or le jeune peut vivre l'école comme une situation contraignante et monotone. L'absentéisme est alors une tentative de lutter contre ce sentiment de vacuité.

En bref, des facteurs liés aux métamorphoses/pubertaires ont été mis en lumière dans ce qui précède pour comprendre les difficultés scolaires. Mais rappelons avec Clerget que s'ajoutent à ces transformations des éléments de l'histoire personnelle et familiale. En résumé, les difficultés scolaires à l'adolescence relèvent de situations complexes faites d'éléments en interaction à divers niveaux, tant au niveau du jeune (puberté, construction identitaire), de son environnement habituel (famille, école, réseau social) et, enfin, des grands ensembles (système scolaire, politique, socio-économique, idéologique, etc.).

3.2. Des marqueurs sociaux paradoxaux de l'entrée dans l'âge adulte

Certains marqueurs sociaux accélèrent l'entrée dans l'âge adulte alors qu'à l'inverse l'allongement des études et le processus d'insertion professionnelle semblent prolonger, pour un nombre grandissant de jeunes, une

indétermination sociale. Au Québec et au Canada (selon les domaines de juridiction), les jeunes ont la possibilité d'exercer une autonomie hâtive. Bien que le Code criminel et la Loi électorale fixent l'âge de la majorité à 18 ans, plusieurs étapes anticipent cet âge légal de l'atteinte de la pleine responsabilité de citoyen. La première étape vers la responsabilité criminelle se situe à 12 ans. Par ailleurs, la première étape vers l'âge du consentement à des rapports sexuels se situe à 14 ans, selon le Code criminel.

Plusieurs éléments socioculturels viennent raffermir cette loi. Une comparaison entre les générations depuis la Deuxième Guerre mondiale permet de souligner le développement physiologique accéléré que vivent les jeunes de la génération actuelle. La puberté arrive plus tôt. Conséquemment, les premières relations sexuelles surviennent plus tôt pour un certain nombre de jeunes. Les services sociaux et de santé réagissent de différentes manières à cette situation. Au Québec, dès l'âge de 14 ans, une jeune fille peut maintenant obtenir un certain nombre de traitements médicaux en toute confidentialité, sans le consentement de ses parents. Par ailleurs, Lemay (2010) note que, sur le plan familial, en raison de l'allongement des études, les jeunes ont moins de raisons tangibles de s'éloigner rapidement de la tutelle parentale, ce qui prolonge le stade de l'adolescence. Il est fréquent, d'après le pédopsychiatre Lemay, de voir des jeunes qui sont autonomes et responsables dans certaines sphères de leur vie, mais qui restent étonnamment dépendants dans le domicile familial.

La deuxième étape vers l'âge de la majorité se situe entre 16 et 18 ans. Au Québec, l'école est obligatoire jusqu'à 16 ans. L'âge minimal requis pour entrer sur le marché du travail se situe de même à 16 ans. C'est aussi à cet âge que l'on peut obtenir son permis de conduire et posséder une voiture². Nous vivons dans une société de consommation. Or, ce diktat de consommation s'avère particulièrement paradoxal pour les jeunes qui, à maints égards, revendiquent un statut de consommateur alors même qu'ils n'ont pas encore atteint une autonomie économique. Gaudet affirme pour sa part que le rapport à l'argent des adultes émergents est dominé par le souci de soi de même que par une certaine pensée magique, illustrée par leur taux d'endettement généralement élevé. L'important pouvoir de choisir (styles de vie) peut aussi amener son lot de difficultés psychosociales pour les jeunes adultes en pleine quête identitaire (Gaudet, 2007).

2. « *Le premier diplôme d'études et le permis de conduire, deux passeports pour l'autonomie!* » s'est exclamée une apprenante dans son récit de vie sur l'appropriation de l'écrit dans une démarche autobiographique en petit groupe.

3.3. Les processus de décrochage scolaire dans les parcours de vie

L'étude des parcours de vie permet de jeter un regard attentif (Desmarais, 2009) sur l'accompagnement de jeunes en difficulté scolaire. Les parcours de vie sont constitués de la conjugaison d'événements marquants et de pratiques de sujets-acteurs inscrits dans une temporalité biographique. Outre d'intégrer des événements qui se produisent tant dans le milieu familial que scolaire, voire dans le milieu de travail, le parcours biographique se structure à partir des conditions de vie des sujets-acteurs, des espaces sociaux et des rapports sociaux qui les caractérisent, tel le système scolaire qui régit impérativement le parcours de vie jusqu'à 16 ans, ainsi que des normes sociales et symboliques. Enfin, le parcours de vie est marqué par des ruptures et des transitions.

Nous entendons par rupture une coupure, introduite dans le parcours par un événement marquant, qui produira une bifurcation, une transition, etc., dans ce parcours. Les ruptures ont des répercussions variables sur le parcours selon leur durée et les événements qui les ont provoquées. Aujourd'hui, les exigences de mobilité, les transitions de vie et les parcours atypiques caractérisent les trajets individuels (Boutinet, 2007). Les jeunes en difficulté scolaire vivent deux types de transition: une étape de vie définie comme un passage à l'âge adulte et une pluralité d'états intermédiaires entre deux moments significatifs. D'après Gaudet (2007), les parcours des jeunes n'ayant pas obtenu de diplôme d'études secondaires (DES) se caractérisent par un nombre beaucoup plus élevé de bifurcations³ que nous appelons, pour notre part, des ruptures, ne serait-ce que par le nombre de liens sociaux rompus et de succession d'espaces sociaux et physiques à chaque changement de direction dans le parcours.

Vécue sous le mode de la transition, une rupture peut avoir des effets positifs dans la suite du parcours, comme c'est le cas des jeunes qui effectuent un séjour dans un organisme communautaire de lutte contre le décrochage (OCLD). Bouchard et St-Amant (1994) ont réalisé une étude sur le raccrochage scolaire des jeunes dans un centre d'éducation aux adultes (CÉA), dans les années 1990. Ces chercheurs ont affirmé que la réussite scolaire de ces jeunes nécessite des ruptures dans le parcours, car ces ruptures créent un espace de transformation des rapports sociaux et de construction du sujet-acteur. La première rupture avec l'expérience scolaire antérieure est vécue ici par l'inscription des jeunes dans un nouveau milieu, l'organisme communautaire, où les relations interpersonnelles entre tous se traduisent par la disponibilité et l'écoute active. La deuxième

3. Définies par des changements de parcours et des allers-retours entre emploi et éducation.

rupture s'applique autant au rapport à la famille et à ses valeurs, le cas échéant, qu'au rapport à l'école. Il s'agit de déconstruire des schèmes de référence pour en construire de nouveaux. La troisième rupture concerne la consolidation d'une nouvelle vision de l'avenir chez les jeunes apprenants. Les jeunes interviewés par Bouchard et St-Amant ont largement fait état de projets de poursuite des études après leur secondaire, ce qui pour les auteurs démontre leur intériorisation du message de l'école selon lequel la scolarisation constitue un levier de promotion sociale.

Nous utilisons la double notion de sujet-acteur afin de mettre en exergue les différentes facettes de cet humain en développement qui nous intéresse. Chacun de nous est en effet sujet et acteur : acteur social, parce que chaque humain vit sa vie en agissant ; sujet, pour mettre en relief l'être particulier de cette humanité.

L'acteur agit les rapports sociaux qui le façonnent avec des logiques diverses et contradictoires. Pour Dubet (1994), les pratiques de l'acteur social ne sont pas congruentes, elles sont plutôt hétérogènes et régies par chacun des ensembles au sein duquel l'acteur agit. Dans ces ensembles sociaux, l'acteur « cherche à agir, individuellement ou collectivement, pour s'intégrer, utiliser les ressources des divers milieux ; élargir son autonomie » (Carette, 2000, p. 3). C'est dans la nécessité de gérer ces contradictions, notamment entre les espaces sociaux distincts que sont la famille et l'école, que le sujet se construit.

Sur le plan étymologique, le mot sujet renvoie historiquement à l'idée de soumission, de subordination, d'inféodation à un pouvoir. Comme le rappelle de Gaulejac, c'est dans le registre philosophique qu'une autre acception du terme prend naissance et, d'intérêt particulier pour cette recherche, la philosophie du XIX^e siècle fait émerger l'idée d'un sujet en tant qu'« être pensant, considéré comme le siège de la connaissance, par opposition à "objet" » (de Gaulejac, 2009, p. 116).

Le sujet se construit dans une articulation singulière (Enriquez *et al.*, dans Renaud, 1997) d'une pluralité de dimensions : biophysiological, affective, cognitive et sociorelationnelle, notamment en développant son imaginaire, sa capacité d'apprendre et de produire du sens, ainsi qu'en acquérant la langue parlée et, concurrentement, en construisant des représentations de soi, entre autres face au savoir (Desmarais, 2006a). C'est à travers ce travail « qu'il peut construire son identité, en contrôlant ou en transformant la situation qu'il vit, en devenant le sujet de son histoire » personnelle, inscrite dans une histoire sociale. « S'il n'y parvient pas, il sera plus ou moins marginalisé ou exclu, plus ou moins exploité sans retour et plus ou moins dépendant-dominé » (Carette, 2000, p. 2).

Comme le rappelle Charlot de manière lapidaire, c'est en apprenant que le petit de l'Homme devient humain. Or le rapport qu'une personne établit avec le savoir, les caractéristiques de ce rapport ainsi que son

dynamisme dépendent en grande partie de la place que l'acteur occupe dans sa société et notamment du bagage (les capitaux) que lui lègue sa famille et de celui qu'il acquiert à l'école. Les capitaux déterminent les projets scolaires, la réussite scolaire et ses liens avec les stéréotypes sexuels à travers la transmission de valeurs et d'attitudes telles que la persévérance et l'effort. Les garçons de milieux populaires sont plus souvent en difficulté scolaire que les filles. D'ailleurs, le nombre d'élèves en difficulté, de comportement notamment, a triplé depuis quinze ans et ils sont de plus en plus jeunes.

C'est à cette double notion de sujet-acteur que nous renvoie Charlot lorsqu'il définit le sujet dont le rapport au savoir nous concerne comme « un être humain porté par le désir et ouvert sur un monde social dans lequel il occupe une position et est actif. [...] Il se constitue à travers des processus psychiques et sociaux que l'on peut analyser, il se définit comme un ensemble de rapports (à soi, aux autres et au monde) que l'on peut inventorier et articuler conceptuellement » (Charlot, 2002, p. 65). Cette vision large de l'éducation rejoint la perspective de l'éducation tout au long de la vie qui sous-tend le système d'éducation des adultes au Québec. Nous en ferons état dans la section suivante.

Au cours de son éducation, le sujet-acteur s'approprie des savoirs. En première approximation, nous pouvons définir l'appropriation comme la dynamique qui s'instaure entre un sujet-acteur apprenant et tout objet d'apprentissage dans un espace social donné. Or il n'y a de savoir que dans un rapport (Charlot, 2002). De fait, nous pourrions dire qu'il s'agit d'un certain rapport au monde. Charlot relève trois principaux types de rapports au savoir⁴ (identitaire, social et épistémique) qui s'articulent entre eux et se chevauchent à certains moments. Ces rapports seront définis dans une section ultérieure.

Le sujet se construit en outre dans l'intersubjectivité. Il est du même coup en quête de reconnaissance par autrui. Cette dimension relationnelle de la construction et de la reconnaissance du sujet est inscrite dans les multiples rapports sociaux dont nous avons déjà fait état. Le concept de sujet-acteur permet ainsi de marquer ces deux facettes de l'humain se construisant par l'apprendre dans sa subjectivité et dans les rapports sociaux.

Le sujet-acteur découvre sa subjectivité à travers son expérience, la médiation de son rapport au monde réel. Dubet définit l'expérience sociale comme « les conduites individuelles et collectives dominées par l'hétérogénéité de leurs principes constitutifs, et par l'activité des individus qui doivent construire le sens de leurs pratiques au sein même de cette

4. « Rapport au savoir », dans le sens le plus large et le plus généralement utilisé de « rapport à l'apprendre ». Cf. Charlot, 2002, p. 67.

hétérogénéité» (Dubet, 1994, p. 15). D'après Dubet (1994), l'expérience est à la fois une émotion, un sentiment qui fait découvrir à l'acteur une subjectivité personnelle et une activité cognitive, une expérimentation du réel par l'acteur. C'est de l'expérience qu'émergera du sens. L'expérience du sujet-acteur constitue le point d'entrée pour penser le (nouveau) vivre-ensemble et son corollaire, le (nouveau) vivre soi-même en tant que sujet-acteur autonome et responsable. Et l'univers éducatif contribue à l'émergence du sens de l'existence.

La première phase de notre recherche a permis de circonscrire – à partir d'une étude approfondie de 13 parcours de vie – le décrochage scolaire comme un processus constitué de multiples éléments intriqués, que nous tenterons de résumer brièvement dans ce qui suit. Le décrochage est appréhendé comme une conjonction d'éléments (à différents niveaux de réalité) pouvant mener le jeune apprenant au retrait de l'école. Nous avons relevé des constantes qui prennent une valeur d'autant plus significative qu'elles proviennent du discours convergent des jeunes et des personnes enseignantes et intervenantes interviewées. Chez le jeune apprenant en difficulté, on décèle un manque d'intérêt auquel s'ajoutent souvent la consommation de drogues et des problèmes de comportement, de santé mentale et, plus globalement, un mal-être (manque de confiance, adversité, etc.). Dans la majorité de cas, ce type de jeunes vit dans une famille dysfonctionnelle qui ne réussit pas à le soutenir adéquatement dans son parcours scolaire. Au regard de l'école, le rapport avec les pairs se caractérise par l'absence de liens significatifs, et/ou des mauvaises influences, parfois des menaces. Le rapport avec le personnel enseignant se caractérise par un manque d'encadrement en classe, un manque d'accompagnement, que les personnes enseignantes elles-mêmes attribuent au rapport apprenants-enseignant trop élevé, et, enfin, par un manque de soutien, d'aide et de valorisation.

Bref, le décrochage scolaire peut être visualisé comme une spirale constituée d'une succession d'effets en cascade. Ces éléments sont catalysés par les problèmes de comportement du jeune apprenant (absentéisme, consommation et refus de l'autorité). S'ensuivent suspensions, retards d'apprentissage, difficultés avec le personnel enseignant et professionnel qui, après un certain temps, peuvent devenir insurmontables du point de vue du jeune et le mener dans une impasse.

3.4. L'expérience (sociale) de la réussite éducative

La notion de raccrochage scolaire inclut un réinvestissement actif du sujet-acteur dans un ou des projets qui auront une incidence sur le parcours scolaire en contribuant à sa persévérance et à sa réussite, et ce, dans des rapports sociaux et des relations interpersonnelles transformés. La notion de projet «s'appuie sur le postulat que l'homme dispose d'une

certaine marge de liberté et qu'il peut l'exercer dans le choix de ses actes, bien que cette liberté soit limitée de fait par l'existence de l'inconscient et de l'aliénation. Le projet s'inscrit également dans la problématique générale du désir» (Bonvalot et Courtois, 1984, p. 157). Toutefois, les projets des sujets-acteurs comportent toujours de fortes dimensions sociales (Bonvalot, 1997). En effet, les projets individuels sont induits par les modèles sociaux, et ce, d'une double manière: ils sont induits par le fonctionnement du marché et de la publicité au plan de la consommation ainsi que par le système de places au plan de la production. Le marché entretient des liens étroits avec les projets; il fournit des éléments pour les réaliser, le père de tous les projets étant celui de gagner plus d'argent (Bonvalot, 1997). Et les jeunes qui nous concernent dans la présente recherche ne sont pas insensibles à cet aspect caractéristique de l'évolution actuelle de nos sociétés.

Pour Bouchard et St-Amant (1994), les rapports sociaux jouent un rôle déterminant dans le processus d'échec ou de réussite. La marginalisation et l'exclusion scolaire (dont le décrochage est l'ultime résultat) ne sont pas des processus arbitraires; plusieurs enjeux liés aux rapports sociaux de classes ou de sexes en témoignent. Dans ce processus s'articulent les notions de réussite scolaire, de réussite éducative et, enfin, de réussite sociale. Pour Bouchard et St-Amant, la réussite scolaire dépend de la réussite éducative. Plus précisément:

la poursuite d'objectifs liés à la réussite scolaire passe par une étape de réinsertion sociale et scolaire, c'est-à-dire une intervention consciente et organisée, à des degrés divers, de «reconstruction» de la personne étudiante, de sa confiance et de son estime de soi, de la gestion de ses rapports avec l'école et ceux et celles qui y évoluent (Bouchard et St-Amant, 1994, p. 65).

La réussite scolaire et éducative sous-tend une redynamisation du rapport au savoir et à l'apprendre de la part d'un sujet-acteur apprenant qui transforme ses pratiques et ses représentations (notamment de lui-même), ainsi que ses rapports sociaux (Desmarais *et al.*, 2003). De plus, la notion de réussite éducative renvoie au processus de transmission d'attitudes, de comportements et de valeurs (Bouchard et St-Amant, 1994, p. 64).

4. LA LUTTE CONTRE LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE

Dans leur devenir d'adultes et de citoyens et citoyennes à part entière, dans leur désir de se sentir intégrés à un ou plusieurs groupes sociaux, les jeunes se heurtent aux défaillances des structures, à l'exclusion, aux désirs inassouvissables que fait miroiter la société de consommation, qu'ils soient liés aux loisirs, à la culture ou aux métiers envisagés (Lemay, 2010). «S'il y a déjà bien des contradictions dans la quête de l'adolescent pour se construire un projet de vie, il s'y ajoute un douloureux hiatus entre ce

qu'il voudrait être et ce qu'il pourra effectivement trouver comme moyen de se définir» (Lemay, 2010, p. 25). L'incertitude caractéristique de la société hypermoderne (Aubert, 2006) prend ici une teinte particulière. Les jeunes issus de milieux défavorisés vivent des risques de désaffiliation et, en conséquence, de comportements destructeurs. Les adolescents impliqués dans ces processus cherchent à la fois une certaine convivialité, un certain modèle identitaire et des moyens d'exprimer une colère diffuse qui ne trouve pas de cible satisfaisante.

C'est dans ce contexte que les praticiens et praticiennes sont appelés à intervenir, soit sur la demande du jeune lui-même ou d'adultes concernés. Face à ces jeunes en difficulté, nous posons qu'un accompagnement pluriel et concerté constitue une approche originale de lutte contre le décrochage scolaire. Nous nous employons, dans cette quatrième partie de chapitre théorique, à formaliser la spécificité de ce type d'accompagnement.

L'accompagnement éducatif se situe au croisement d'une dynamique relationnelle, d'une part, et, d'autre part, de contenus de formation, de processus et de stratégies d'apprentissage ainsi que de stratégies pédagogiques. Le croisement de ces deux axes rend possibles de très nombreuses combinaisons de situations éducatives. Surgissent de plus de non moins nombreuses figures de l'accompagnement. Les trois OCLD à l'étude en fournissent chacune des particularités. L'accompagnement éducatif, c'est un travail clinique, c'est-à-dire une action d'amélioration du vivre individuel et collectif, à partir de la création d'une ou de plusieurs alliances symboliques. En éducation des adultes, l'accompagnement, c'est aussi une conduite maïeutique (Desroche, 1990), c'est-à-dire l'art de faciliter – chez l'autre – l'accouchement de soi mais aussi «des idées logées dans le soi» (Pineau et Le Grand, 2002, p. 21). L'accompagnement, c'est enfin un projet éthique au cœur des enjeux sociaux qui se fonde sur la reconnaissance des sujets en action dans le processus qu'ils élaborent réciproquement.

Ainsi, dans l'accompagnement du raccrochage scolaire des 16-20 ans à l'éducation des adultes, des personnes enseignantes ainsi que des personnes intervenantes porteuses de pratiques novatrices d'accompagnement appuient leur investissement dans la dynamique formative sur une éthique de la relation éducative fondée sur la perspective de l'éducation tout au long de la vie. Une telle éthique, caractérisée par la qualité du rapport, se concrétise dans une explicitation des règles de fonctionnement d'une telle relation, une sensibilité à la juste distance, une attention portée à la fragilité de plusieurs jeunes apprenants et, enfin, dans une mise en exergue de leurs forces et de leurs actions prometteuses, si modestes soient-elles (Desmarais *et al.*, 2009). Enfin, l'accompagnement s'inscrit dans un dispositif particulier incluant un contexte et un cadre, une pluralité de figures et de types d'activités. C'est ce qui sera développé dans les sections suivantes.

4.1. L'accompagnement spécifique des OC de lutte contre le décrochage

Le milieu communautaire québécois est, depuis quarante ans, un laboratoire d'expérimentation et de promotion de pratiques sociales distinctes de celles mises en œuvre dans le milieu institutionnel. Ces pratiques sociales distinctes sont portées et développées par des organismes communautaires (OC) autonomes que nous définissons comme: «L'ensemble relativement vaste et diversifié des organisations (à but non lucratif) qui reposent sur la participation populaire (ou la participation de la communauté) et qui se développent en marge des partis politiques et des organisations syndicales sur le terrain des conditions de vie et de la consommation collective» (Bélanger et Lévesque, cité dans Guberman *et al.*, 1994, p. 46).

Les OC sont apparentés par une prise en charge démocratique des problèmes du quartier, de la région, du cadre de vie et des services collectifs. Ces pratiques sont fortement ancrées dans les initiatives de la société civile, mais aussi largement influencées par les rapports entretenus avec l'État. La Politique de reconnaissance et de soutien de l'action communautaire (MESS, 2001) permet désormais aux OC d'accéder à un statut qui assure une reconnaissance officielle de leur contribution. La Politique vise du même souffle à accroître les liens de partenariat entre les OC et les instances gouvernementales et à assurer une intégration accrue de l'action communautaire aux grandes orientations étatiques. Cette mutation suscite à la fois espoir et crainte chez les OC: d'une part, on espère bénéficier de ressources financières plus substantielles et améliorer la collaboration afin de mieux répondre aux besoins; d'autre part, on craint que les exigences de la complémentarité ne viennent compromettre la spécificité de leurs pratiques ainsi que leur autonomie (Duval *et al.*, 2005).

Duval *et al.* (2005) tracent un «idéal-type» de l'action communautaire autonome à partir des attributs applicables aux OC dans les secteurs femmes, jeunesse et famille. Nous regroupons pour notre part ces attributs – qui renvoient aux composantes de l'accompagnement éducatif – en trois catégories: les caractéristiques structurelles, la philosophie de l'action (éthique) et les composantes de l'action éducative. Toutes ces caractéristiques se retrouvent dans les OC qui œuvrent dans le domaine de l'éducation. Les caractéristiques structurelles comprennent des assises communautaires, une autonomie de fonctionnement, des modes d'organisation horizontaux plutôt que verticaux. La philosophie de l'action se définit par une vision globale, l'autonomisation, c'est-à-dire la reconnaissance du droit des individus à l'autodétermination et l'accompagnement dans une démarche d'appropriation de pouvoir sur leur vie. Enfin, les composantes de l'action éducative comprennent une approche globale des personnes dans l'intervention, la mise en œuvre de pratiques novatrices et un *modus operandi* multidimensionnel.

Par ailleurs, depuis les années 1990, l'évolution des OC se caractérise par l'acquisition de nouveaux attributs: le partenariat et la concertation. Les OC ont délaissé une approche autrefois conflictuelle pour en adopter une autre plus pragmatique et proactive. Cette évolution des pratiques est intimement liée à la modification du rôle de l'État et à la redéfinition du lien individu-société. Nous reprendrons maintenant les principaux attributs de l'idéal-type des OC et leurs transformations actuelles pour en marquer l'ancrage dans un accompagnement éducatif des jeunes en difficulté scolaire.

4.1.1. Une vision globale et une approche globale

L'autonomisation de la personne s'inscrit dans la perspective de l'éducation des adultes qui, à son tour, s'appuie sur la perspective développée par l'UNESCO et maintenant largement connue, soit celle de l'éducation tout au long de la vie qui fait une large place à l'éducation non formelle. Cette dernière « désigne des activités structurées reposant souvent sur l'animation et la formation dans l'action, notamment dans les milieux communautaires » (Bélisle et Bourdon, 2006, p. 10). Globalement, la perspective de l'éducation tout au long de la vie :

c'est l'idée d'éducation permanente qui doit être à la fois repensée et élargie, une construction continue de la personne humaine, de son savoir et de ses aptitudes, mais aussi de sa faculté de jugement et d'action, elle doit lui permettre de prendre conscience d'elle-même et de son environnement et l'inviter à jouer son rôle social dans le travail et dans la cité (Delors, 1998, p. 19).

Cette perspective s'étaye d'une vision globale de la personne et d'une approche globale de ses problèmes, besoins ou demandes. Ainsi, une vision globale de la personne inclut les multiples dimensions de sa vie, ses identités (sexe, âge, orientation sexuelle, etc.), son histoire personnelle, ses conditions de vie, ses besoins, ses relations interpersonnelles, ses liens sociaux, ses capacités, etc. Cette vision prend en compte les causes sociales, économiques, culturelles et politiques des situations vécues individuellement, soit la volonté de cerner les causes structurelles afin d'être en mesure d'agir sur les enjeux collectifs. L'éducation rejoint ainsi l'humain dans son individualité articulée avec d'autres dans l'espace collectif. Une approche globale dans l'intervention exige pour sa part qu'on porte attention à l'ensemble de ces dimensions de manière à répondre adéquatement à la demande selon la situation.

Bref, l'éducation tout au long de la vie propose une vision plus souple, plus diversifiée de la formation qui se déploie dans de multiples espaces et avec des finalités variables selon les âges de la vie, tout en incluant une fonction critique des inégalités. De l'avis de Colin et Le Grand,

l'éducation tout au long de la vie constitue véritablement un nouveau paradigme en éducation, « dont les enjeux sont considérables : lieux multiples de savoirs, pratiques sociales pensées comme des espaces d'apprentissage, valorisation de l'expérience, accent porté sur le développement personnel et culturel, sur les ressources culturelles, sur la mobilité » (Colin et Le Grand, 2008, p. 3-4).

4.1.2. La transformation des rapports des OC avec l'État

Le rapport des OC avec l'État est passé d'une logique d'affrontement à une logique partenariale. Ce processus a engendré une forte intégration des OC dans les structures de planification et d'organisation des services. Parmi les modes de coordination entre les activités des OC et le gouvernement, nombreux sont ceux qui perpétuent un arrimage des pratiques communautaires aux priorités déterminées par le réseau public : mise en place de continuums de services ; élaboration de politiques d'intervention (p. ex. jeunesse, violence) ; financement par programmes visant des clientèles particulières ; financement conditionnel à des collaborations avec des organisations du réseau public ; ententes de services... (Duval *et al.*, 2005).

Pour chacun de ces nouveaux modes d'organisation des services, les OC doivent soupeser les avantages (reconnaissance, financement accru, augmentation des services) et les risques (perte d'autonomie, obligation d'adapter des activités pour tenir compte de critères externes, morcellement de l'action en services). Les groupes veulent mieux collaborer avec les institutions, mais tout en conservant leur spécificité. Ils trouvent essentiel de maintenir une distance critique pour pouvoir remettre en question les mécanismes de gestion du social. En découle une attitude de coopération conflictuelle, c'est-à-dire « une stratégie de collaboration critique avec l'État qui évoque la possibilité de faire des alliances avec les partenaires institutionnels tout en conservant et en améliorant la capacité de revendiquer et de se mobiliser en dehors des cadres formels » (Duval *et al.*, 2005, p. 23). C'est l'existence de tels enjeux qui pousse les organismes à se regrouper au sein de tables de concertation pour défendre l'identité du milieu communautaire face à l'État. Des OC de lutte contre le décrochage scolaire se sont pour leur part regroupés en 1996 sous l'appellation du ROCQLD. Nous en faisons une brève présentation dans le chapitre 3.

4.1.3. Les pratiques communautaires entre complémentarité et autonomie

Les OC oscillent entre deux logiques d'action (Duval *et al.*, 2005). D'un côté, une logique autonomiste qui vise à maintenir le rôle critique et novateur des groupes communautaires. Elle révèle leur appartenance à un mouvement social au cœur de la société civile et reflète la volonté des organismes de défendre leur identité propre dans les interactions avec les autres instances, de déployer des stratégies de changement social, en adoptant une approche conflictuelle au besoin. De l'autre, une logique complémentariste ; plus hétéronome, elle vise l'intégration des ressources communautaires et institutionnelles dans un continuum de services structurés. Elle met en évidence le rôle de fournisseur de services en continuité avec les orientations définies dans le réseau public, et ce, en vue de favoriser une organisation plus efficace et fonctionnelle.

Dite « interventionniste », la tendance complémentariste est le résultat des mutations sociétales actuelles (crises économiques, précarisation, désengagement de l'État). Elle s'explique par l'alourdissement des problématiques et l'appauvrissement des personnes rencontrées. Les OC se retrouvent avec des demandes de plus en plus lourdes, nombreuses et urgentes, qui proviennent d'un nombre croissant de personnes exclues, en quête d'une place dans la société, aux prises avec des difficultés personnelles, relationnelles et communicationnelles qui accentuent leur sentiment d'impuissance.

Les réalités auxquelles ces personnes doivent faire face ne découlent pas uniquement de leur trajectoire particulière, mais aussi de la montée de l'individualisme qui alourdit leur responsabilité. En effet, les individus naviguent au sein d'une culture forte du « moi exposé » où « les fautes et les échecs ne résident plus dans le monde ou dans la volonté divine, mais en soi-même » (Dubet et Martucelli, cités dans Duval *et al.*, 2005, p. 57). Dans ce contexte où chacun doit sauver sa peau, les demandes aux OC s'inscrivent de plus en plus dans un rapport de consommation et de satisfaction des besoins individuels, un rapport « qui n'exige aucune allégeance dès qu'on n'a plus besoin de [...] soutien » (Taylor, cité dans Duval *et al.*, 2005, p. 57). La situation ramène l'intervention à « un problème pour soi, une intervention pour soi » (Duval *et al.*, 2005, p. 57). Nous reconnaissons là des caractéristiques de l'hypermodernité que nous avons présentées auparavant. Ce rapport oriente l'action des OC vers une logique de dispensation de services, délaissant l'engagement intersubjectif et collectif.

La tendance autonomiste vise à éviter les écueils de la logique complémentariste en puisant aux fondements des approches alternatives des groupes communautaires. Cette tendance se concentre sur « l'être avec » et « l'être ensemble » et a pour objectif l'émergence de l'expression

des besoins et des aspirations des personnes. L'intervention se fonde sur un rapport de réciprocité, d'accompagnement volontaire et de collectivisation à travers la prise de parole et la coconstruction du sens (Cheval, cité dans Duval *et al.*, 2005). L'accompagnement se fonde ainsi sur la reconnaissance de l'histoire personnelle et sociale de sujets en action (Renaud, 1997), laquelle rejette l'instrumentalisation de la relation et place l'intervenant dans un rôle de « partenaire collaborateur » plutôt que d'expert professionnel.

Les OC autonomes visent à mobiliser le potentiel individuel et collectif vers une prise en charge par elles-mêmes des personnes participantes (*empowerment*). Ils sont ainsi en mesure d'assurer la mise en œuvre d'actions plus « offensives » de pression et de défense de droits. Une telle approche permet en outre aux OC de jouer un rôle de créateur d'interfaces entre les personnes exclues et la société afin de changer la donne sociale.

4.1.4. Un enjeu névralgique : le financement

L'autonomie des OC est largement tributaire des fonds reçus. La consolidation d'un financement de base stable et récurrent est un facteur clé pour augmenter la capacité d'action des groupes, maintenir leurs attributs communautaires et assurer la continuité et la stabilité dans les programmes et au sein du personnel. Du point de vue de Duval *et al.* (2005), dans un contexte de désengagement massif de l'État, les organismes communautaires se voient attribuer un rôle de plus en plus important sans que les sommes nécessaires suivent.

Les sources de financement et l'importance des ressources financières constituent deux facteurs déterminants pour les pratiques des organismes communautaires. Ainsi, la pérennité du financement et la défense de leur autonomie constituent des préoccupations constantes. La « Politique de reconnaissance et de soutien de l'action communautaire », adoptée en 2001, n'a pas tenu ses promesses d'assurer un financement stable et d'alléger les démarches administratives des OC, d'après Duval *et al.* (2005). Cette politique insiste sur la nécessité de diversifier les sources de financement. Cependant, comme sa mise en œuvre reste très partielle, les effets du sous-financement continuent de se répercuter sur la nature même des organismes.

Ainsi, on observe que les écarts entre le financement des différents groupes sont très prononcés. Le Programme de soutien aux organismes communautaires (PSOC) est le seul programme québécois qui s'apparente à un financement « triennal, global et décent » pour les OC. Compte tenu de ses exigences, ce mode de subvention a toutefois un effet structurant :

il impose des paramètres essentiellement quantitatifs par rapport aux activités réalisées et aux objectifs atteints. Il influe sur la forme et le contenu du discours et des actions des OC.

Duval *et al.* (2005) soulignent quelques enjeux majeurs liés au financement : le temps consacré à la recherche de financement et la dissymétrie entre le financement public de base et par programme. Notons à cet égard que les groupes qui dépendent d'un mode de financement par programme vivent les transformations les plus radicales, car elles touchent leurs pratiques, leur programmation et leur fonctionnement.

Il existe une corrélation entre mode de financement et manières de faire. Les OC qui reçoivent peu de financement par programme insistent sur le « caractère essentiel de la relation d'accompagnement, le potentiel des individus et les solutions individuelles et collectives » et, inversement, ceux qui reçoivent une plus grande part de financement par programme misent davantage sur « l'amélioration des compétences et la prévention des situations à risques ». Il existe de même une corrélation entre le mode de financement et la logique complémentariste. Les groupes davantage financés par programme ont beaucoup plus de chances d'être liés par un protocole d'entente formelle avec un établissement public, à réserver des places pour les clientèles dirigées par le réseau public ou à accueillir des personnes dont la participation est obligatoire. En somme, Duval *et al.* (2005) concluent que « la relation contractuelle qu'impose le financement par programme tend à nier leurs habiletés propres, leurs particularités et leur culture d'intervention en les réduisant à un rôle de mandataires ». Même si certains organismes plus inventifs parviennent à se réappropriier leur démarche, le processus d'adaptation comporte tout de même des risques, notamment celui de perdre la confiance des bailleurs de fonds.

4.2. L'accompagnement en tant que processus

En tant que pratique éducative, l'accompagnement s'inscrit dans une temporalité spécifique et se définit comme *processus*. Il constitue un espace transitionnel de formation et se situe dans un temps de vie spécifique pour la personne accompagnée ; c'est généralement pour cette dernière un moment de transition, de crise ou de transformation. L'accompagnateur est présent à ses côtés pour l'aider à traverser cette étape de vie, ce qui suppose un déplacement dans le processus de l'accompagnement « d'une logique d'expertise centrée sur l'action du professionnel à celle d'une logique d'autonomisation centrée sur la personne » (Paul, cité dans Cauvier, 2008). Pour vivre cette double expérience, relationnelle et transitionnelle, l'accompagnement exige une attitude d'ouverture réflexive et critique, « c'est-à-dire comme expérience questionnant l'expérience » (Cauvier, 2008, p. 91).

Une relation d'accompagnement se déroule habituellement dans un contexte et s'inscrit dans un cadre déterminé dont les protagonistes doivent intégrer les contraintes dans la négociation de leur accord mutuel d'engagement. Le cadre d'action, c'est d'abord l'espace physique, le lieu où se déroule la rencontre entre l'accompagnateur et l'apprenant (Amiguet et Julier, 2001). Le cadre inclut de plus la situation d'apprentissage (Charlot, 2002) ou situation éducative (Bouchard et Saint-Amant, 1994), c'est-à-dire les personnes, les moments et l'aboutissement du processus.

L'OCLD se constitue en milieu de vie pour les personnes qui le fréquentent (participants, employés). Cette fonction se traduit par l'importance accordée, dans un premier temps, à l'environnement physique, qui s'apparente à celui d'un foyer, lieux informels de rencontre. Ensuite, on vise la création de liens chaleureux et affectifs entre les participants, salariés et bénévoles, afin de briser l'isolement des personnes marginalisées. Cette proximité relationnelle renforce le sentiment d'appartenance, mais peut aussi présenter un risque élevé de surinvestissement émotif et de surmenage professionnel. Enfin, la participation volontaire au milieu de vie est une condition *sine qua non* du fonctionnement des OC (quoiqu'elle tende à changer avec l'intégration au réseau gouvernemental de services sociaux : DPJ, Loi sur les jeunes contrevenants, etc.). En retour, les participants doivent s'engager activement dans la vie de l'organisme et non pas rester des consommateurs passifs de services.

À l'instar de l'intervention sociale, le cadre de l'accompagnement « implique un travail de mise en accord sur le sens de la rencontre, ses objectifs et ses modalités. Ce travail de définition d'un contrat de collaboration sert de matrice relationnelle au développement de l'intervention et de sa coévolution » (Amiguet et Julier, 2001, p. 101).

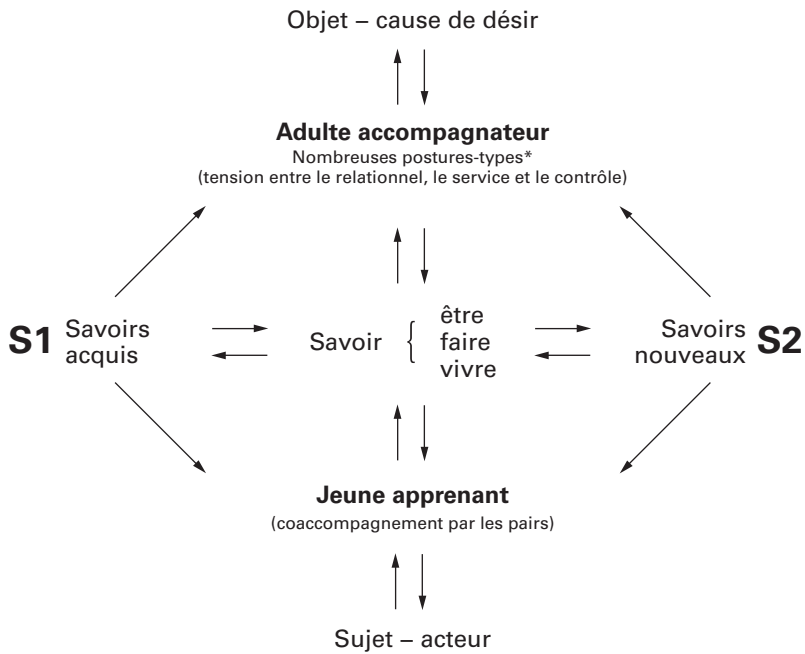
4.2.1. Les figures de l'accompagnement

Le processus d'accompagnement de jeunes par les OC de lutte contre le décrochage scolaire peut être modélisé à partir d'un diagramme (voir la figure 1.2) constitué de deux axes croisés : d'une part, celui de la relation formative, impliquant le ou les sujets apprenants et le ou les sujets formateurs, et, d'autre part, celui de l'axe des connaissances (de Villers, 1999 ; Pineau, 1998).

Cette figure permet d'articuler la dynamique relationnelle et ses contenus. Ces deux composants essentiels de l'accompagnement varient selon l'étape du processus de raccrochage scolaire vécu par les jeunes. Dans le processus même d'accompagnement, la personne accompagnatrice va reconnaître le jeune dans sa spécificité, y compris dans ses savoirs acquis (S1). Le jeune, de son côté, manifeste son identité propre, y compris ses savoirs intégrés. À l'autre pôle des savoirs, la personne accompa-

FIGURE 1.2.

Dynamique d'accompagnement des jeunes adultes

**Légende**

S1 Sujet-acteur avant l'entrée en formation, avec ses acquis formatifs.

S2 Sujet-acteur transformé par ses nouveaux acquis formatifs.

* Voir entre autres le tableau des Figures-types d'accompagnement bio-cognitif par Gaston Pineau (1998).
Source: D'après le Graphe de la relation de formation par Guy de Villers (1999).

gnatrice propose des nouveaux savoirs au jeune qui se les approprié (S2) et, ce faisant, il se *met en forme*, se construit lui-même et transforme son rapport aux autres et au monde (Charlot, 2002). Un second point d'intérêt de ce schéma met en relief les diverses figures de l'accompagnement représentées par les différentes formes que peut prendre le losange selon la distance entre les pôles horizontaux et verticaux, c'est-à-dire la proximité ou l'éloignement entre les protagonistes, d'une part, et entre les savoirs acquis et les nouveaux savoirs proposés, d'autre part (de Villers, 1999).

On voit donc l'intérêt de penser l'accompagnement des jeunes dans une articulation dynamique des deux axes. La qualité des relations formatives constitue dynamiquement un levier pour l'acquisition de nouveaux savoirs pour les jeunes apprenants, mais également, pour plusieurs d'entre eux, un savoir à acquérir, car il a été absent de leur expérience antérieure

de la vie. En outre, comme l'a relevé une personne enseignante interviewée dans le cadre de la recherche, les rapports plus étroits ainsi créés – entre autres par l'enseignement individualisé – peuvent contribuer à modifier la perception des jeunes apprenants de l'école et des personnes enseignantes et ainsi favoriser leur réussite.

L'axe relationnel: des composantes et des postures plurielles

Les composantes de l'axe relationnel dans l'accompagnement nous apparaissent triples: en premier lieu, le désir, celui de la personne qui accompagne et celui de la personne en situation d'apprentissage; en deuxième lieu, la confiance entre les protagonistes de la dynamique relationnelle; enfin, une pratique réfléchie de la part de la personne qui accompagne.

DES COMPOSANTES ESSENTIELLES DE LA DYNAMIQUE RELATIONNELLE

Dans le schéma précédent, l'axe vertical met en scène la personne accompagnatrice et le jeune. Sur cet axe, on repère d'abord l'objet-cause de désir, dans les termes de De Villers, tant de l'adulte que du jeune, ce qui met en mouvement le désir d'accompagner et le désir d'apprendre. Le désir de la personne accompagnatrice constitue une bougie d'allumage du processus formatif du jeune. L'accompagnateur est porté par un désir, voire un projet, de formation-accompagnement. La mise en œuvre d'une dynamique formative suppose que le jeune est aussi porté par un désir que le formateur vient solliciter (de Villers, 1999). Dans une école pour raccrocheurs, d'après Bloch et Gerde (2007), il faut miser sur le «désir d'école». Bien souvent, la personne accompagnante devra susciter le désir du jeune et le nourrir. Ainsi, le désir de formation du jeune apprenant constitue un objectif à atteindre plus qu'un acquis de départ.

Une caractéristique additionnelle semble essentielle à la construction d'une relation d'accompagnement: la confiance. D'après Renault (2005, p. 138), «la confiance est un principe inhérent et fondateur de l'accompagnement». Cette confiance doit se développer de manière réciproque. D'une part, confiance de la personne en cheminement dans la ou les personnes accompagnatrices. D'autre part, confiance de la personne accompagnatrice dans ses propres valeurs, ainsi que dans la capacité de la personne qu'elle accompagne d'aménager son propre parcours. Ce sentiment réciproque se développe et s'entretient, mais peut aussi se voir remis en question; il n'est jamais acquis définitivement. En somme, l'accompagnement se construit dans la liberté de chacun de mettre fin à la relation. Pour Renault (2005), si la confiance n'existe plus, la relation ne peut plus se poursuivre.

Bloch et Gerde (2007) prônent une pratique réfléchie de la part de toute équipe qui accompagne des jeunes en situation de rattachage scolaire. Cette nécessité met en exergue diverses exigences liées au savoir-être, au savoir-faire et au savoir.

Au chapitre du savoir-être, l'accompagnement exige un travail constant sur soi à partir de sa propre reconnaissance comme sujet, inscrit dans une finitude et ouvert à l'activité incessante d'un questionnement fondé sur la reconnaissance de l'autre comme sujet. L'adulte qui accompagne doit connaître ses propres limites, savoir qu'il n'est pas possible d'agir à la place de l'autre et avoir conscience de sa propre impuissance dans certaines situations. La modestie constitue en effet «un autre pied de l'accompagnement» (Renault, 2005, p. 127). Cauvier va dans le même sens. Pour cette formatrice d'adolescentes et d'adolescents, «l'accompagnement se construit dans une logique intégrant l'incertitude, l'aléa, le non-ordre et incite à la modestie. L'accompagnatrice se trouve dans une attitude d'ouverture réflexive et critique» (Paul, cité dans Cauvier, 2008).

Cette exigence éthique du travail sur soi est indispensable pour maintenir une bonne distance avec la personne accompagnée et développer le savoir-faire permettant de gérer les allers-retours entre proximité et éloignement. La distance est omniprésente dans la dynamique relationnelle de l'accompagnement : au premier chef, distance physique et relationnelle entre la personne accompagnatrice et le jeune. Seule une pratique réfléchie permettra d'ajuster la distance entre les protagonistes, comme nous l'avons déjà évoqué. Cette pratique réfléchie s'élabore en groupe dans les OCLD, lors des réunions d'équipe où s'échangent informations, réfléchissement (Morisse, 2006) et réflexions sur les jeunes et leur évolution, où les adultes partagent leur expérience. Ainsi, le travail clinique d'accompagnement s'accomplit comme activité de distanciation de soi et désir de rencontre et de compréhension de l'autre, le vivre individuel et collectif étant marqué par une finitude reconnue (Renaud, 1997). De plus, pour de Hennezel et de Montigny (1997), le savoir-faire de la personne accompagnatrice se révèle dans «une réceptivité non jugeante et non directive, mais aussi une aptitude à contenir, à être le dépositaire des affects, des émois de l'autre», ce qui correspond à la vision de l'OC de lutte contre le décrochage scolaire en tant que carrefour relationnel.

Au chapitre des savoirs, l'accompagnement exige notamment une connaissance des problèmes éprouvés par la personne que l'on va accompagner. Cette connaissance (théorique ou existentielle) est préalable à une écoute compréhensive et à l'activité de conseil, ingrédients du savoir-faire, tout en favorisant l'empathie. Enfin, une connaissance du contexte macrosocial et des caractéristiques hypermodernes de la société actuelle permet d'accompagner le jeune dans le développement d'attitudes qui visent à contrer les effets de la société de consommation : sortir de l'instantané et

développer l'effort et la projection de soi dans le futur, réfléchir à la consommation effrénée, s'émanciper du confort du foyer parental (« phénomène Tanguy ») et prendre ses responsabilités, comme l'a précisé une enseignante.

Le schéma de la dynamique d'accompagnement permet de visualiser une disparité hiérarchique entre l'adulte accompagnateur et le jeune. « La dissymétrie des positions permet d'éviter la complaisance malsaine, les confirmations ou mirages narcissiques, la confusion des places, des rôles et des sentiments », d'après de Hennezel et de Montigny (dans Renault, 2005, p. 130). Cette relation pose toutefois un défi de taille pour tout accompagnement qui, pour maints auteurs, ne peut se résoudre que dans le projet de tendre vers une relation égalitaire, ce qui représente clairement la philosophie de base de l'accompagnement. C'est ce défi relevé ou non qui rend possible ou impossible l'affirmation de deux autonomies dans la relation d'accompagnement.

L'enjeu de l'autorité, omniprésente dans les propos des personnes rencontrées, semble renfermer plusieurs des dilemmes et des défis de l'accompagnement des 14-17 ans en difficulté. À l'instar d'un certain nombre d'auteurs français, nous pensons que tout espace éducatif pour les jeunes doit refléter leur nouvelle situation en tant que sujets de droit, ayant, au sein de chaque espace de vie, des libertés fondamentales. Arendt dit de l'autorité que c'est se faire obéir sans la force. Et c'est précisément ce type d'autorité qui est populaire et recherché chez les jeunes. L'autorité se définit aujourd'hui comme un processus relationnel de reconnaissance et d'acceptation mutuelle. Dans cette foulée s'impose la nécessité de reconnaître les domaines à l'intérieur desquels les jeunes ont une autorité et de les incarner dans les relations éducatives. Valoriser l'engagement social, la responsabilisation, donner du pouvoir et de l'autorité en accompagnant les initiatives constituent des nouvelles méthodes de pratique de l'autorité inscrites dans une pédagogie qui convient à la jeunesse contemporaine. Car, en fait, l'autorité d'aujourd'hui est réversible : « on la reconnaît à partir du moment où l'on y est reconnu » (Pain, 2006, p. 121). Cette dynamique permet l'émergence des personnalités et confère aux jeunes une valeur et un rôle social.

DES POSTURES PLURIELLES

Plusieurs auteurs (Pineau, 1998 ; Dubet, 2002 ; Renault, 2005 ; Boutinet, 2007) ont repéré une constellation de postures types d'accompagnement sur l'axe relationnel, polarisées entre une altérité maximale et une parité totale. À la posture de la *personne*, qui se concrétise dans la relation, Dubet (2002) ajoute la posture de l'*expert*, qui se concrétise dans le service et, enfin, celle de l'*agent*, qui s'opérationnalise dans la fonction du contrôle. De manière concomitante et en concordance avec plusieurs auteurs cités,

nous pensons que l'accompagnement des jeunes apprenants se manifeste principalement par l'écoute, la suggestion, l'aide et le conseil (Renault, 2005) auxquels se grefferont des fonctions propres à la personne enseignante qui seront présentées dans la section suivante. S'agissant de l'accompagnement d'adolescents de la cinquième année du secondaire en démarche autobiographique, Cauvier (2008) précise que l'accompagnement des *adultes* « va se constituer d'une pluralité de fonctions, de positions professionnelles, de rôles et de comportements tels que guider, diriger ou soutenir » (Cauvier, 2008, p. 92). Dans ces postures, les accompagnateurs doivent, tout au long du processus, composer avec une position paradoxale en tension « entre une affirmation d'autonomie et un apport d'étayages », selon la formule de Boutinet (2007).

Enfin, nous pensons que l'accompagnement ouvre sur « une pratique généreuse qui place l'accompagnant en situation de découverte, d'apprenant aussi, car le chemin qu'il prend aux côtés de l'accompagné, il ne le connaît jamais et le découvre avec lui » (Renault, 2005, p. 130). Signalons que l'accompagnement éducatif engage aussi les rapports entre pairs, que ce soient les personnes accompagnatrices ou les jeunes. On parlera alors de coaccompagnement et celui-ci prendra certaines des figures exposées précédemment.

L'axe des contenus de formation

Nous avons d'abord schématisé la dynamique de l'accompagnement du jeune à partir d'un axe constitué des relations entre les personnes accompagnatrices et le ou les jeunes apprenants. Cet axe en recoupe un second, horizontal, soit celui des contenus de formation. Dans le schéma, le pôle gauche de ce deuxième axe est symbolisé par les contenus avec lesquels le jeune apprenant aborde son processus formatif, ceux qu'il a intégrés dans son parcours, que ce soit dans un contexte formel d'éducation, non formel ou informel. Le pôle droit de cet axe représente les nouveaux contenus proposés au jeune. L'enjeu de la formation repose entre autres sur l'articulation des nouveaux savoirs aux savoirs déjà acquis par le jeune. La personne en situation d'apprentissage se forme en tant que sujet-acteur par l'appropriation d'informations et de savoirs constitués qu'il transforme en connaissances, mais aussi à partir de ses propres expériences, voire celles des autres, sur lesquelles il sera invité à réfléchir pour en tirer des connaissances. L'axe des contenus de formation suggère un mouvement, une transformation opérée chez le jeune apprenant par l'articulation des contenus à proprement parler mais également par la dynamique relationnelle elle-même. *In fine*, le processus d'accompagnement se joue au croisement, à l'articulation des deux axes.

Comment l'humain se construit-il par des contenus que nous désignons par *savoirs* et *connaissances*? D'après Legroux, «le savoir est constitué d'informations mises en relation, organisées par l'activité intellectuelle du sujet». La connaissance s'en distingue, car elle est «un savoir vécu et intégré par la totalité du sujet. Elle est un savoir intégré parce que vécu dans la globalité d'un contexte» (Legroux, cité dans Cauvier, 2008, p. 122). Quels sont les contenus pertinents à l'adolescence? Quels processus et quelles stratégies d'apprentissage offrent un potentiel maximal d'appropriation par les jeunes? Pour répondre à ces questions, nous établirons d'abord avec Charlot (2002) deux éléments d'une théorie du savoir: les types de rapport au savoir et les processus d'apprentissage qui y sont reliés, processus que les jeunes peuvent faire leurs.

LES CONTENUS ET LES PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

Pour Charlot (2002), il n'y a pas de savoir sans rapport au savoir. «Il n'y a de savoir que pour un sujet», affirme-t-il d'entrée de jeu. Pourquoi le rapport au savoir peut-il nous aider à comprendre les mécanismes de l'échec scolaire et de la réussite? Parce que le rapport au savoir renvoie de fait au rapport à l'apprendre, précise Orsi, un formateur en IUFM⁵. Apprendre, c'est d'abord établir un rapport au monde, mais c'est aussi établir un rapport à soi et un rapport à autrui. Ainsi, l'humain, en se construisant par l'apprendre, construit son rapport au monde et aux autres.

De là, Charlot (2002) définit trois principaux types de rapports au savoir: identitaire, social et épistémique. Le rapport épistémique au savoir – une forme d'appropriation du monde – se définit par les processus par lesquels l'apprentissage se développe. Ce sont les activités déployées par la personne apprenante. Charlot circonscrit trois processus épistémiques qu'il appelle: *objectivation-dénomination*, *imbrication du Je dans la situation* et, enfin, *distanciation-régulation*. Mais quels contenus ces processus permettent-ils de s'approprier? Charlot relève trois types d'objets d'appropriation: 1) des objets virtuels (des matières scolaires) qui prennent forme à travers le langage, 2) la maîtrise d'une activité ou d'un objet et 3) la régulation des relations interpersonnelles.

Le rapport épistémique au savoir construit le sujet-acteur tout au long de sa vie dans son rapport à soi, aux autres et au monde. En premier lieu, apprendre peut consister à s'approprier un objet virtuel (abstrait). À partir de la spécificité des matières scolaires, l'*objectivation-dénomination* produit «un savoir objet et un sujet conscient de s'être approprié un tel savoir» (Charlot, 2002, p. 80). Dans un même mouvement, la parole permet au sujet apprenant de s'approprier l'objet et de prendre conscience

5. Voir <http://www.pedagopsy.eu/livre_savoir_charlot.htm>.

de cette appropriation («Je peux dire ce que j'ai appris en mathématique de quatrième secondaire»). En deuxième lieu, par l'*imbrication du Je dans la situation*, le sujet apprenant «maîtrise une activité engagée dans le monde» (Charlot, 2002, p. 81). Cette maîtrise passe souvent par le corps, qui est une autre forme de rapport au monde et d'appropriation de celui-ci. Enfin, dans une troisième forme de rapport épistémique au savoir, au cœur même des relations interpersonnelles, le processus de *distançiation-régulation* permet au sujet apprenant de s'approprier un dispositif relationnel. «Apprendre, c'est se rendre capable de réguler cette relation et de trouver la bonne distance entre soi et les autres, entre soi et soi – et ce, en situation» (Charlot, 2002, p. 82). Ici encore, le savoir approprié n'est pas dissocié du sujet. En revanche, l'apprentissage peut encore être énoncé dans le cadre d'un processus réflexif. Dans ce troisième cas de l'apprendre à travers un dispositif relationnel, les énoncés prennent souvent la forme de règles morales. Mais pour être apprises, ces situations doivent être vécues.

Outre le rapport épistémique au savoir, Charlot développe le rapport identitaire au savoir. Apprendre, c'est aussi établir un rapport à soi. Encore une fois, l'axe des contenus recoupe ici l'axe relationnel dans la dynamique formative. «Est en jeu la construction de soi et son écho réflexif, l'image de soi» (Charlot, 2002, p. 85). Bref, comme l'a relevé Clerget (2000), le savoir acquis aide à maîtriser l'angoisse et sert d'exutoire aux pulsions agressives. Ainsi, après de très nombreux théoriciens et chercheurs, Charlot souligne le rapport identitaire au savoir en affirmant, à propos de la réussite et de l'échec scolaires: «La réussite scolaire produit un puissant effet de réassurance et de renforcement narcissique et l'échec [scolaire], de gros dégâts dans la relation à soi-même» (Charlot, 2002, p. 85). Il est de plus démontré que la réussite scolaire augmente la mobilisation/motivation de la personne apprenante: «Le succès est le véritable moteur de la motivation intrinsèque» (Gauthier et Dembélé, 2005, p. 15). Mais apprendre, c'est aussi entrer dans un rapport avec l'autre... «Tout rapport au savoir comporte donc une dimension relationnelle qui est partie intégrante de sa dimension identitaire» (Charlot, 2002, p. 85). Bref, l'«apprendre fait référence à l'histoire du sujet-acteur, à ses attentes, à ses repères, à sa conception de la vie, à ses rapports aux autres, à l'image qu'il a de lui-même et à celle qu'il veut donner aux autres» (Charlot, 2002, p. 85).

Enfin, Charlot distingue un troisième type de rapport au savoir: le rapport social. Apprendre, c'est aussi déployer une activité *en situation*; il s'agit bien d'un *rapport au monde*, un monde essentiellement constitué de positions sociales et d'une histoire. L'espace de l'apprentissage, c'est donc un espace-temps partagé avec d'autres humains. Dans ce rapport social

au savoir sont également en jeu des rapports aux autres et des rapports à soi. Charlot souligne ici l'interconnexion entre les trois types de rapports au savoir.

Le savoir peut éclairer et transformer toutes les facettes de la vie du jeune. Ultimement, la valeur de la formation « sera établie à l'aune des changements opérés dans la vie et l'action de sujets-acteurs » (Desmarais et Simon, 2006, p. 353).

L'apprendre et, plus encore, l'apprendre à apprendre nécessite, pour des jeunes qui ont déjà vécu une série de difficultés et d'échecs, une redynamisation du rapport au savoir. À la suite d'une recherche-action précédente avec des jeunes adultes peu ou pas à l'aise avec l'écrit, nous posons qu'une redynamisation du rapport à l'apprendre pour les jeunes en difficulté qui nous concernent ici exige une modulation, voire une redynamisation des figures de l'apprendre (objets, activités, dispositifs) et de ses processus, appuyée sur des dynamiques relationnelles significatives pour le jeune, ce qui lui a souvent fait défaut dans son parcours scolaire. De plus, comme l'a avancé de Villers (2002) entre autres, ce qui est largement confirmé par notre recherche, la personne accompagnatrice a le mandat de présenter au jeune des contenus suffisamment significatifs pour lui permettre de s'approprier son processus éducatif, et cela, à chaque étape.

LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE DES JEUNES APPRENANTS EN PROCESSUS DE RACCROCHAGE SCOLAIRE

Une recherche réalisée par Langevin, Cartier et Robert (2006) présente un portrait des stratégies de l'apprendre déployées par des jeunes en processus de raccrochage scolaire entre 2000 et 2004. La recherche a été menée auprès de plus de 600 jeunes apprenants âgés entre 16 et 19 ans dont un peu moins de la moitié étaient des filles. Ces jeunes étaient très majoritairement de langue maternelle française et fréquentaient un lieu de raccrochage depuis au moins six mois à temps plein ou partiel.

Le portrait des stratégies d'apprentissage démontre clairement que les jeunes déploient leurs stratégies dans des situations où ils sont évalués, situations dans lesquelles ils se sentent plus compétents, mais utilisent beaucoup moins de stratégies lorsqu'ils sont en situation de formation. Le fait d'utiliser moins de stratégies dans certaines situations fait en sorte qu'ils se perçoivent moins en contrôle et portent moins d'intérêt dans ces mêmes situations. Cela explique, selon les auteurs, un grand nombre de leurs difficultés scolaires. Les jeunes de 16-17 ans disent utiliser moins de stratégies que ceux de 18-19 ans. Ces derniers sont plus nombreux à se fixer des objectifs de compréhension ou à formuler des intentions d'étude. Dans la réalisation de projets, ils sont aussi plus méthodiques et plus nombreux à effectuer un bilan des acquis. Les plus vieux et les filles

constituent deux sous-groupes qui utilisent un éventail plus large de stratégies d'apprentissage. Les filles sont moins motivées que les garçons uniquement en ce qui a trait à l'examen; globalement, leur motivation est plus élevée et elles manifestent plus d'intérêt. Selon les auteurs, ce constat représente une raison de plus pour recourir au travail de groupe en classe – thème que nous développons plus loin – afin de favoriser les échanges entre jeunes apprenants sur leurs stratégies respectives. Bref, le portrait global fait ressortir la nécessité des interventions stratégiques en classe et, de façon générale, dans toute situation d'apprentissage, ce qui renvoie, de notre point de vue, à l'articulation de l'axe relationnel avec celui des objets d'appropriation.

La recherche de Langevin, Cartier et Robert (2006) indique qu'il faut mieux outiller les jeunes apprenants et les aider à se sortir de «l'impuissance apprise». Il convient en outre de leur faire prendre conscience de l'importance que revêtent les stratégies diversifiées et l'aspect motivationnel dans la réussite scolaire. Ainsi, les activités cognitives et métacognitives peuvent prendre plusieurs formes et ponctuer à tout moment le déroulement des cours. Elles visent à faire réfléchir sur l'importance et l'utilité des stratégies d'apprentissage. Toutefois, le rapport au savoir ne se réduit pas aux objets virtuels, comme il en est question dans cette recherche. Comme nous l'avons vu, il comprend deux types d'objets additionnels dans une perspective de formation globale du jeune: la maîtrise d'une activité ou d'un objet ainsi que la maîtrise des relations humaines.

4.2.2. Les activités d'accompagnement des OCLD

Une nécessaire sommation de l'accompagnement individuel et de l'accompagnement collectif

L'accompagnement, en tant que pratique éducative, se construit comme un type particulier de relation qui peut être individuelle ou collective. L'accompagnement est lien social. Pour certains, l'accompagnement individualisé reflète l'évolution actuelle de nos sociétés. L'autonomie ne serait plus l'apanage d'un sujet libre qui exerce sa liberté, mais serait dorénavant prescrite par les transformations de l'institution. Le soutien scolaire ferait maintenant place à un accompagnement éducatif individualisé (Sturla, 2007). D'autres intervenants voient l'intérêt de maintenir un accompagnement à la fois individuel et collectif, dans l'école d'abord et dans la communauté tout entière, ainsi qu'une concertation de nombreux types d'acteurs qui œuvrent dans un but commun. Bloch et Gerde (2007) proposent pour leur part un dispositif de rattachage qu'ils ont développé dans une école conçue spécialement pour les jeunes en processus de rattachage scolaire. Ces intervenants privilégient un accompagnement collectif complété par un accompagnement individuel. L'accompagnement

collectif peut entre autres créer un espace de développement des rapports entre pairs qui apportent une contribution polyvalente au cheminement formatif du jeune apprenant. Une validation en est fournie – par défaut – par une recherche menée à la fin des années 1990. Cette recherche a en effet montré que l'anonymat qui caractérisait les rapports entre jeunes apprenants dans un CÉA de la région montréalaise a constitué un facteur de décrochage scolaire (Gagnon et Brunel, 2005).

Dans les OC, l'accompagnement éducatif se concrétise dans une gamme d'activités. L'ouvrage de Duval *et al.* (2005) en fait une présentation systématique que nous synthétisons selon le type d'activité pratiquée par l'un ou l'autre des OCLD à l'étude. À l'enseignement individualisé que se sont approprié les OC de lutte contre le décrochage scolaire s'ajoutent l'accueil, les activités ouvertes, les activités de petits groupes, l'action collective, les activités de soutien individuel et le suivi personnalisé, d'où sont issus l'accompagnement-référence et la défense de droits.

L'accueil occupe une place prépondérante. Il s'amorce dès que de nouvelles personnes cherchent à prendre contact avec un organisme. Les demandes adressées aux groupes sont de différentes natures : besoins non comblés nécessitant une aide immédiate, situations problématiques, information, rencontres significatives, etc. L'accueil doit être pensé de façon à favoriser la mise en confiance des usagers et à bien communiquer la nature de l'organisme et de ses services. Une bonne structure d'accueil doit créer l'impression d'un « chez soi » (en opposition à l'accueil « formel » des CLSC). L'accueil se vit aussi au quotidien, dans la manière ouverte et disponible de recevoir les personnes qui fréquentent le groupe depuis un certain temps.

La programmation type comprend des activités internes, dites activités ouvertes. Elles sont planifiées et structurées sans que cela nécessite une présence continue ou un investissement personnel important. Les activités liées au milieu de vie sont là pour favoriser la création de liens entre les personnes et leur permettre de s'ouvrir à la communauté (café rencontres, soirées thématiques, etc.). Ces rencontres informelles peuvent constituer la porte d'entrée à une participation plus soutenue.

Les activités de petits groupes permettent aux participants de partager leurs préoccupations et de collectiver leurs solutions relativement à des situations semblables. Ce sont des rencontres structurées offrant une certaine continuité dans le temps et réunissant le plus souvent moins de 15 personnes. Dans le groupe à caractère éducatif, les activités visent l'acquisition de divers niveaux de savoir (être, faire, etc.) et de compétences sociales afin de réaliser des changements personnels, relationnels, familiaux ou sociaux. Certaines activités s'inspirent des approches d'éducation populaire (réflexion critique, prise de conscience, perspective de changement social, etc.).

Les activités de soutien individuel comprennent le suivi personnalisé, l'accompagnement-référence, la défense de droits, le soutien informel. Le suivi personnalisé est constitué d'activités plus structurées d'écoute et de relation d'aide, de plus en plus présentes dans les groupes, notamment à cause de l'urgence des cas observés. Les approches diffèrent selon la philosophie d'intervention des groupes, et le suivi prend des formes plus ou moins formelles. L'accompagnement-référence consiste en un mode de soutien individuel le moins lourd possible. Il est destiné aux personnes qui entament un processus visant la compréhension de leur situation, la détermination de leurs besoins et l'inventaire des moyens et ressources permettant de progresser dans leur démarche personnelle. La défense de droits est une aide fournie à des personnes qui s'estiment lésées sur le plan juridique (aide sociale, logement, pension, etc.). Ce sont des pratiques plutôt ponctuelles, qui nécessitent une expertise juridique particulière. Le soutien individuel ne présuppose pas toujours des actes structurés; il naît volontiers au sein des groupes dans un cadre informel (p. ex. en préparant un repas). Notons que le soutien individuel n'exclut pas d'autres formes d'aide et ne se catégorise pas facilement; il est hybride et complémentaire.

Les modes organisationnels de suivi

Vu la formalisation des activités de soutien, les organisations doivent établir des modes organisationnels de suivi plus structurés qu'auparavant (Duval *et al.*, 2005). Deux modes ressortent. En premier lieu, il y a la compilation d'information où les organismes colligent, à divers degrés, des informations sur les participants. Le premier motif invoqué est de fournir un meilleur accompagnement à ces personnes. Certains craignent qu'une telle formalisation n'ouvre la porte à une intervention trop intrusive et spécialisée. Le deuxième type de suivi est constitué par l'élaboration de plans individuels d'intervention. Il a pour principal objectif de répondre aux besoins prioritaires et de faciliter le suivi, et, secondairement, d'assurer un suivi concerté avec d'autres partenaires. Le plan individuel d'intervention n'est toutefois pas aussi rigide qu'en milieu institutionnel.

CONCLUSION

Ce chapitre a permis de déplier les repères théoriques qui, articulés entre eux à trois niveaux de réalité à partir d'une approche clinique, éclairent, d'une part, les processus de décrochage scolaire de jeunes en difficulté et, d'autre part, l'accompagnement offert par une diversité de personnes enseignantes et intervenantes œuvrant dans des organismes communautaires autonomes voués à la lutte contre ce décrochage scolaire.

LES CHOIX MÉTHODOLOGIQUES

Dans ce chapitre, nous présentons les choix méthodologiques qui ont appuyé le cadre de référence décrit au chapitre 1, pour ensuite établir le profil sociodémographique de chacune des personnes interviewées.

1. UNE RECHERCHE-ACTION APPUYÉE SUR UNE APPROCHE CLINIQUE EN SCIENCES HUMAINES

Sur le plan méthodologique, cette recherche adopte résolument une approche de recherche-action à laquelle s'ajoute une finalité de formation pour les acteurs directement concernés et pour tous ceux et celles qui seront rejoints par les actions de diffusion et de transfert de connaissances. Une recherche-action, « c'est une expérience planifiée, à une échelle restreinte, sur un terrain réel, avec pour perspectives de généraliser les acquis sur le plan des connaissances et de transformer la réalité sociale. Cette expérience est soutenue par une méthodologie soumise à une réflexion critique en cours de processus » (Ardoino, cité dans Goyette et Lessard-Hébert, 1987, p. 29). La recherche-action se caractérise par une articulation dialectique entre théorie et pratique où « la production d'un savoir se développe dans et par l'action réalisée par des groupes sociaux » (Rhéaume, 1982, p. 44). Cette recherche s'inscrit dans une perspective compréhensive où sont articulés les points de vue des acteurs centraux que sont les jeunes ainsi que celui des principaux accompagnateurs, soit les groupes enseignant, intervenant et les gestionnaires.

Nous nous sommes engagés dans une recherche-action inscrite dans l'approche clinique en sciences humaines qui s'appuie sur l'ethnographie et la praxéologie. L'approche clinique en sciences humaines (ACSH) se définit comme 1) une pratique centrée sur des cas individuels (groupes, organisations, événements, situations sociales particulières), plus précisément ceux qui font problème et pour lesquels il faut trouver une solution, 2) envisagée sous l'angle de leur singularité, et ce, 3) dans une perspective de changement, de prévention, d'amélioration (d'une situation) et de résolution de problèmes (Sévigny, 1993). La méthode du clinicien en sciences humaines, c'est le terrain. Souvent, il se contente d'aider le « patient » à comprendre et à régler son propre problème au lieu d'intervenir directement sur le problème. Bref, l'approche clinique dans les sciences humaines, c'est à la fois une méthode, une voie de connaissance et d'action, et une approche particulière.

Ainsi, l'ACSH est cohérente avec l'approche globale de la recherche-action. Dans l'approche clinique, le clinicien (qu'il soit intervenant, formateur ou chercheur) s'intéresse toujours au sens que les acteurs donnent à leurs actes. L'approche clinique adopte un point de vue holistique qui tient compte de tous les niveaux de la réalité sociale et qui, plus précisément, en distingue trois: le niveau microsociale (l'individu), le niveau mésosociale (des petits ensembles), le niveau macrosociale (des grands ensembles). Ce choix d'une approche globale est appuyé par de nombreux auteurs qui ont souligné l'importance d'appréhender les éléments liés au processus de décrochage/raccrochage scolaire en considérant plusieurs niveaux de la réalité sociale (Janosz, Fallu et Deniger, 2000; Deslandes, 2006; Baby, 2006; Lusignan, 2003). Ces auteurs et d'autres, dont nous sommes, s'entendent en effet pour préconiser l'adoption d'une approche écologique ou « éco-clinique » pour comprendre le décrochage/raccrochage scolaire et relèvent certains éléments à l'œuvre à plusieurs niveaux.

Le chercheur qui adopte l'approche clinique en sciences humaines pratique l'interdisciplinarité et reconnaît les avantages que procure une multiplicité de points de vue, car l'approche clinique suppose, pour le clinicien, le partage de son pouvoir et de son savoir avec les acteurs de première ligne. C'est ainsi que nous avons tenté d'articuler les divers points de vue des personnes intervenantes, des personnes enseignantes et des gestionnaires au point de vue central, pour nous, des jeunes apprenants.

La production de connaissance repose sur une collecte et une analyse de contenus divers à toutes les étapes du processus de recherche. Notre méthodologie s'appuie sur des méthodes qualitatives qui, toutes, encouragent la prise de parole des acteurs sociaux, c'est-à-dire la mise en mots de leurs actions, le partage, la réflexion collective réinjectée dans des actions à différents niveaux dont on tirera des connaissances qui seront

également partagées. C'est ainsi que se déploie une méthodologie en spirale, un enchaînement d'opérations en boucle (Savoie-Zajc, 1998), dans une interaction réciproque entre chercheurs et praticiens, en accord avec la recherche-action qui appelle la créativité, la souplesse et néanmoins la rigueur. Ces méthodes incluent : 1) l'observation participante, 2) l'approche biographique, 3) des entretiens semi-dirigés et 4) des entretiens informels multiples avec des directions d'établissement et d'organisme. L'étude de la lutte contre le décrochage scolaire par les parcours de vie (« l'approche biographique ») permet de développer une compréhension originale de cette réalité sociale (Desmarais, 2009). Tous les entretiens sont logés à l'enseigne d'une représentativité dite théorique ou sociologique (Hamel, 2000).

Enfin, étape essentielle dans la spirale de la recherche-action, la restitution d'analyses partielles – et ultimement complètes –, à plusieurs étapes de la démarche globale de la recherche-action, permet à l'ensemble des praticiens de valider auprès de l'équipe de chercheurs la compréhension qui émerge et d'intégrer à leur pratique quotidienne des découvertes émanant de la recherche qui, à terme, sont susceptibles de renouveler les pratiques sociales. Les restitutions permettent en outre à l'équipe de chercheurs, en symétrie avec les groupes de praticiens, de valider les analyses et pistes interprétatives, voire de réorienter ou de poursuivre et approfondir le travail de production de connaissance.

2. LES RÉGIONS ET LES ORGANISMES SÉLECTIONNÉS

Notre porte d'entrée dans le milieu communautaire a été le Regroupement des organismes communautaires québécois de lutte au décrochage scolaire (ROCQLD). Ce regroupement, partenaire de la recherche depuis 2007, a considérablement facilité les contacts avec des organismes clés. Ces organismes ont été identifiés à partir de trois critères. D'abord, il fut convenu au tout début de ce processus de recherche qu'il fallait investiguer les pratiques d'accompagnement en milieu urbain, semi-urbain et rural. Cette stratégie fut élaborée à la suite du constat effectué lors de notre recherche précédente suivant lequel les institutions (écoles et OC), de même que la réalité sociale dans laquelle elles baignent, se distinguent considérablement selon le type de milieu, qui teinte également le processus d'accompagnement des jeunes en difficulté. Le deuxième critère de sélection des organismes partenaires était l'âge des jeunes qui sont accueillis au sein des organismes ; cette recherche se concentre sur l'accompagnement des 16-20 ans. Le troisième et dernier critère était évidemment le type de pratiques mené par les organismes. Nous souhaitions bâtir un corpus avec des sujets fréquentant des organismes ayant pour mission le rattrapage scolaire ou l'accompagnement psychoéducatif.

Trois régions répondaient à l'ensemble de ces critères : Verdun (milieu urbain), Delson (milieu semi-urbain) et le Pontiac (milieu rural). *A posteriori*, nous avons constaté que les organismes communautaires œuvrant auprès des jeunes en difficulté scolaire et dont la mission concerne spécifiquement la persévérance et la réussite scolaire travaillent en collaboration avec les écoles secondaires de leur région. Conséquemment, leur clientèle est en moyenne plus jeune que celle des jeunes qui fréquentent les CÉA. Néanmoins, les jeunes en difficulté scolaire qui nous intéressent accumulent des retards scolaires et peuvent donc fréquenter l'école secondaire après 16 ans. Comme on le verra dans l'exposé de nos résultats de recherche dans les chapitres qui suivent, les OC dont la mission converge vers la persévérance et la réussite scolaire des 16-20 ans accompagnent aussi des jeunes en difficulté très tôt dans leur parcours scolaire au secondaire.

3. LA SÉLECTION DES INFORMATRICES ET INFORMATEURS

Nous avons effectué plusieurs séances d'observation participante au sein des OCLD sélectionnés, voire dans leur environnement immédiat. Nous avons de plus interviewé des personnes représentant les quatre principaux groupes d'acteurs présents au sein des OC, soit les jeunes apprenants, les personnes intervenantes, les personnes enseignantes et les personnes affectées à la coordination ou à la direction. Précisons toutefois que, dans tous les cas, les personnes interviewées nous ont été proposées par l'une ou l'autre des personnes occupant un poste de coordination dans l'organisme, à l'exception de ces dernières. Le portrait complet des personnes interviewées est présenté dans le tableau 2.1.

Les jeunes sont au cœur de cette recherche, car l'expérience qu'ils font de l'accompagnement en milieu communautaire est porteuse de savoirs. Cette expérience s'incarne dans le parcours de vie ; sept jeunes en ont fait un récit approfondi, nous aidant par le fait même à saisir la globalité des personnes impliquées, leur histoire, leurs perspectives d'avenir, etc. Nous verrons, dans une section ultérieure, qui sont ces jeunes.

Les personnes intervenantes et enseignantes jouent un rôle clé dans la pratique en milieu communautaire. Les deux groupes travaillent de concert, chacun jouant un rôle particulier dans l'accompagnement du jeune. Or, cet accompagnement vise la mise en œuvre de tous les éléments qui fondent leur identité. L'entretien semi-directif qu'ils nous ont accordé, dont une partie était explicitement biographique, nous a permis de mieux les connaître, de situer leurs pratiques en prenant en compte, certes, l'organisme pour lequel ces personnes travaillent, mais aussi leur passé ainsi que l'ensemble des éléments de leur histoire qu'ils jugent significatifs

et dont ils s'inspirent dans leur pratique d'accompagnement. Nous avons recueilli le récit de sept d'entre elles (trois enseignantes et quatre personnes intervenantes), lesquels seront présentés dans la prochaine section.

Enfin, dans chacun des trois organismes, nous avons interviewé au moins une personne qui occupe des fonctions de coordination administrative et/ou clinique. Dans l'un de ces organismes, nous avons interviewé à la fois la direction et la personne chargée de la coordination clinique. Les deux entrevues avec des directions ont porté essentiellement sur la structure et le fonctionnement de l'organisme, alors que dans le cas des entretiens avec les deux responsables de la coordination clinique, nous avons ajouté à ces thématiques générales sur l'OCLD une portion d'entretien sur l'expérience clinique d'accompagnement des jeunes au quotidien. Dans le tableau 2.1, les deux personnes chargée de la coordination clinique sont incluses dans le groupe d'intervenantes et d'intervenants.

4. LES ENTRETIENS RÉALISÉS

Nous présentons ci-après le tableau répertoriant l'ensemble des entretiens réalisés dans le cadre de la présente étude. Le travail de terrain a été réalisé entre novembre 2009 et février 2010.

TABLEAU 2.1.

Nombre d'entretiens réalisés selon le type d'acteurs et de région

Type d'acteurs	Région			Total
	urbaine	semi-urbaine	rurale	
Jeunes apprenants	3	2	2	7
Direction/coordination	1	1	1	3
Intervenantes et intervenants	2	2	1	5
Enseignantes et enseignants	1	1	1	3
Total	7	6	5	18

Afin de tirer des connaissances des données recueillies sur le terrain, nous avons procédé à une analyse du contenu des entretiens dans la perspective d'une construction empirique de la théorie. L'analyse de contenu comprend diverses techniques de recherche et vise à évaluer l'importance de certains aspects du contenu manifeste ou latent d'une communication, orale ou écrite (Boutin, 2007).

Nous avons enfin croisé l'analyse des corpus de chaque groupe d'acteurs afin de construire un modèle de la spécificité de l'accompagnement des OC de lutte contre le décrochage scolaire. En regard du tableau du nombre d'entretiens réalisés, ce modèle repose essentiellement sur une cohérence horizontale, un regard transversal sur la pratique des trois OCLD à partir de celui de chaque groupe d'acteurs.

5. LE PROFIL SOCIODÉMOGRAPHIQUE DES PERSONNES INTERVIEWÉES

L'accompagnement est le fruit d'une rencontre entre deux ou plusieurs sujets-acteurs. Pour bien appréhender ce qui est à l'œuvre dans cette relation, il importe autant de connaître les jeunes apprenants que les personnes qui les accompagnent. Or, la scolarité, le statut civil, la scolarité des parents, l'âge, etc., sont des marqueurs identitaires importants qui seront discutés dans la prochaine section.

5.1. Les jeunes et leur famille

Voici les principales caractéristiques du profil sociodémographique des jeunes et de leur famille. Au total, sept jeunes apprenants provenant de trois régions du Québec ont participé à cette partie de la recherche, dont trois sont de sexe féminin et quatre de sexe masculin. La moyenne d'âge des jeunes interviewés est de 16 ans. Les garçons sont légèrement plus vieux que les filles. Un garçon et une fille sont accompagnés dans un organisme communautaire en région rurale et deux garçons et une fille, en région urbaine. Enfin, un garçon et une fille poursuivent un processus de rattachement en région semi-urbaine.

La mère d'un des jeunes est décédée et le père d'un autre jeune est inconnu. En ce qui concerne les 13 autres parents, sept travaillent (trois mères et quatre pères) et une mère est aux études. Les cinq autres sont sans emploi. C'est donc presque la moitié du corpus des parents.

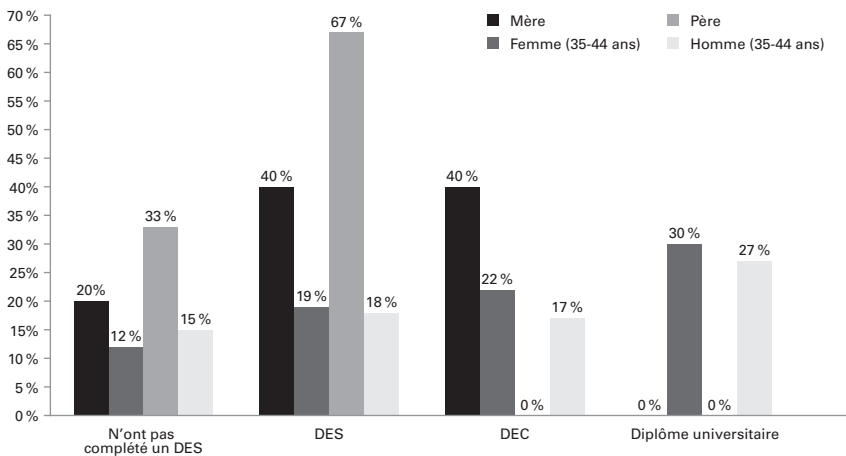
Une mère et deux pères n'ont pas terminé leurs études secondaires, deux mères et quatre pères ont obtenu leur diplôme d'études secondaires (DES) et deux mères possèdent un diplôme d'études collégiales (DEC). Notons que deux mères sont retournées aux études à un moment de leur existence, ce qui n'est le cas pour aucun des pères. Enfin, le niveau d'instruction de deux mères et d'un père nous est inconnu. Lorsque l'on compare¹ la scolarité des parents des jeunes apprenants à celle des

1. Notons qu'en raison du petit nombre de mères et de pères sur lequel reposent ces statistiques, une différence d'un individu dans une des catégories donne un écart de 9%.

Québécois en général, on constate que la scolarité des femmes des deux groupes est similaire si l'on ne considère que les niveaux secondaire et collégial. Par contre, au regard des études universitaires, aucune mère, ni aucun père d'ailleurs, n'a atteint ce niveau d'instruction, contrairement à la population québécoise où plus du quart des femmes détiennent un tel diplôme. On relève aussi que les pères ne figurent pas dans la catégorie des diplômés du collège, bien qu'ils soient beaucoup plus nombreux que les autres groupes en présence à avoir obtenu un DES. Ces données, qui rendent compte du plus faible niveau de scolarité atteint par les parents des jeunes que celui de l'ensemble des Québécois, sont illustrées dans la figure 2.1.

FIGURE 2.1.

Niveau de scolarité atteint par les parents en comparaison des Québécoises et des Québécois de 35-44 ans selon le genre



Note : Le degré de scolarité de 3 des 14 parents nous est inconnu.

Source : Institut de la statistique du Québec (2006). « Population de 25 ans et plus, selon le plus haut degré de scolarité atteint, le sexe et le groupe d'âge », Québec, ISQ, <http://www.stat.gouv.qc.ca/donstat/societe/education/etat_scolr/tab1_niv_sco_2006.htm>.

En ce qui a trait à la fratrie des jeunes interviewés, quatre jeunes apprenants sur sept en ont une. De ces quatre jeunes, trois connaissent le niveau de scolarité de leurs frères et sœurs. Ces jeunes n'accusent pas de retard scolaire.

5.2. Les personnes intervenantes

Cinq personnes (deux hommes et trois femmes) forment ce corpus. La moyenne d'âge de ce groupe est de 35 ans, ce qui est inférieur à celle des enseignantes (46 ans). Les personnes de ce groupe ont en moyenne un enfant, ce qui est moins également que les enseignantes, qui pour leur part en ont deux. Quant à la situation domestique de ces personnes intervenantes, la première vit seule, la deuxième vit en couple, la troisième vit seulement avec un enfant, la quatrième vit en couple avec un enfant et, enfin, la cinquième personne demeure au sein d'une communauté religieuse.

Les entrevues ont aussi permis de recueillir certaines informations au sujet de la formation suivie par quatre de ces personnes. Une première détient un baccalauréat en criminologie, puisqu'elle voulait travailler auprès des délinquants. Une autre détient un diplôme de travail social avec une spécialisation dans la question de l'immigration. Cette dernière a connu des difficultés scolaires importantes; même si elle n'a jamais décroché, elle a terminé son secondaire à l'éducation des adultes à l'âge de 18 ans. Une autre personne intervenante a « toujours détesté l'école ». N'ayant pas réussi à satisfaire aux exigences d'admission au cégep, elle n'a pu être admise au baccalauréat en éducation. C'est pourquoi elle a choisi le travail social dans une université en région. Elle sentait qu'elle devait « s'exiler » de Montréal afin de parvenir à réussir ses études. Enfin, une quatrième personne a suivi plusieurs cours de droit et termine, au moment de l'entretien, une formation en travail social dont le niveau est inconnu.

Deux autres personnes intervenantes travaillent auprès des jeunes en processus de décrochage scolaire dans leur organisme communautaire respectif depuis de nombreuses années, soit 27 ans et 19 ans. Elles n'évoquent pas leurs emplois antérieurs. L'une d'elles est à l'emploi d'un des organismes depuis cinq ans. Elle y est entrée à l'âge de 29 ans, après avoir travaillé quelque temps dans une maison d'hébergement pour les jeunes mères. Elle a quitté cet emploi à cause de l'horaire qu'elle trouvait trop exigeant. Une autre a été engagée quelques mois avant l'entrevue. Elle a travaillé au cours de l'été précédent au camp de jour de l'organisme en tant qu'animatrice. Elle possède une expérience professionnelle de personne-ressource (*school support worker*) dans des écoles anglophones. Enfin, le dernier membre du corpus a été engagé tout de suite après le congé suivant la fin de ses études pendant lesquelles il a travaillé dans deux Maisons de jeunes.

Quatre personnes intervenantes sur cinq ont entrepris des démarches de formation continue après leurs études. En voici la liste: un certificat en intervention auprès des jeunes, une formation en techniques d'impact, une sur l'hypersexualisation et une autre sur la prévention du suicide, un

baccalauréat en travail social, un baccalauréat en droit, une thérapie pour les troubles anxieux, une thérapie de la réalité et une thérapie visant le développement des forces du moi et, enfin, une formation en théologie.

Nous avons aussi pu recueillir quelques informations au sujet de la formation et des activités professionnelles des parents des personnes interviewées. Deux mères ont obtenu un DES, une autre, un DEP et une dernière, un baccalauréat. Les métiers occupés par les mères sont les suivants : artiste peintre (durant 25 ans), secrétaire (durant 10 ans), gestionnaire (durant 15 ans) puis adjointe administrative (durant 4 ans), aide aux retraités (durant 15 ans) et, enfin, caissière. En ce qui a trait aux pères, l'un d'eux détient un DEP alors que trois autres ont un baccalauréat. Les pères ont occupé les emplois suivants : mécanicien (durant 40 ans), régisseur/consultant en réglementation, enseignant (durant 30 ans) et directeur marketing/gestionnaire/représentant.

5.3. Les personnes enseignantes

Les organismes sélectionnés comprennent tous au moins un enseignante au sein de leur équipe. Le corpus des enseignantes est composé de trois femmes ayant une moyenne d'âge de 46 ans. Chacune de ces enseignantes pratique au sein d'un des trois OCLD. Deux femmes sont mariées et une autre est en union de fait. Les trois enseignantes ont deux enfants chacune. Deux enseignantes vivent avec leur conjoint et les enfants et une autre vit seulement avec ses enfants.

Une des personnes interviewées enseigne les mathématiques, le français et l'anglais, alors qu'une autre enseigne les mathématiques exclusivement. La troisième est une enseignante « prêtée » par la commission scolaire à l'organisme communautaire et elle cumule les tâches d'enseignante de français et d'art dramatique dans une école pour raccrocheurs et d'enseignante pour l'organisme communautaire retenu dans notre étude.

Les enseignantes ont en moyenne sept ans d'expérience dans le poste qu'elles occupent actuellement. Toutes détiennent au moins un baccalauréat (une enseignante en possède deux). Il est aussi intéressant de relever le contraste entre la scolarité des enseignantes et celle de leurs parents. Les personnes qui accompagnent les jeunes de notre corpus ne viennent pas, pour la grande majorité d'entre elles, de milieux très instruits. Le plus haut niveau de scolarité des mères des enseignantes est faible puisqu'une mère n'a aucun diplôme et les deux autres n'ont fait qu'une sixième année. Les pères ont en revanche fait de plus longues études, car deux d'entre eux possèdent un diplôme universitaire bien qu'un autre n'ait fait que sa sixième année.

Parmi les mères d'enseignantes, deux ont eu des emplois divers (enseignement, restauration, gardienne, vendeuse de chaussures) alors que la troisième s'est occupée de la maison et de ses enfants. Quant aux pères, ils ont été soit mineur, ingénieur, directeur, président ou technicien en hydrométrie.



DES ACTEURS SOCIAUX ET LEURS MILIEUX RESPECTIFS

TROIS ORGANISMES COMMUNAUTAIRES AU CŒUR DE COLLECTIVITÉS DISTINCTES

Les organismes communautaires de lutte contre le décrochage scolaire entretiennent de forts liens avec la communauté dans laquelle ils évoluent. En fait, les problématiques sociales locales modèlent la mission dont l'OCLD se dote. Ainsi, les problèmes sociaux évoluant en fonction des changements sociaux, les OCLD doivent réagir à ces nouvelles réalités tout en restant fidèles à leur mission d'origine. Enfin, ce lien fort résulte d'échanges constants entre l'OCLD et son environnement communautaire et institutionnel, et ce, dans le but de coordonner l'offre de services, mais aussi de repérer les jeunes qui devraient et pourraient recevoir les services offerts par l'OCLD.

Pour ces raisons, il semble incontournable, dans un premier temps, de relever les caractéristiques sociétales de la population des MRC et villes hôtes, et de tracer un portrait de leur environnement communautaire et institutionnel. Dans un deuxième temps, nous présenterons les trois OCLD de Verdun, Delson et du Pontiac en décrivant leur structure, le profil des jeunes qui forment leur clientèle, les services offerts et, enfin, leur mode de financement. Après ces trois premières sections sur chacun des OCLD et leur milieu, la dernière section fera d'abord état des convergences des OCLD et, dans la foulée, du Regroupement des organismes québécois de lutte au décrochage scolaire ou ROCQLD.

1. L'ANCRE DES JEUNES : UN ORGANISME COMMUNAUTAIRE EN MILIEU URBAIN

Dans cette première partie consacrée à l'OC retenu pour l'étude sur la lutte contre le décrochage scolaire en milieu urbain, nous consacrons une première section à un bref examen de l'environnement dans lequel l'OCLD est enraciné; une deuxième section portera sur l'OCLD en tant que tel.

1.1. Caractéristiques de Verdun et de ses environs

1.1.1. Données socioéconomiques et éléments de contexte

L'arrondissement de Verdun, situé dans le sud-ouest de l'île de Montréal, s'étend sur un peu plus de neuf kilomètres et rassemble près de 66 000 habitants. Il est composé de trois secteurs socioéconomiques distincts. Le premier, celui de L'Île-des-Sœurs, abrite un quartier cosu qui regroupe 20% de la population de Verdun, dont 18% des jeunes Verdunois de 16 à 35 ans. Le salaire moyen y est de 75 000 \$. Ensuite, on retrouve le quartier Desmarchais-Crawford, lequel a un niveau socioéconomique intermédiaire. Il compte 35% de la population de Verdun, dont 26% des jeunes de 16 à 35 ans. Le salaire moyen y est de 36 000 \$. Enfin, le centre-ville Wellington-de-l'Église réunit 45% de la population verdunoise, dont 56% des jeunes âgés entre 16 et 35 ans. Il « se caractérise par une concentration de chômeurs et de bénéficiaires de la sécurité du revenu, un faible degré de scolarisation, un pourcentage élevé de familles monoparentales, un taux élevé de décrochage scolaire et un accroissement manifeste de la pauvreté pour les familles avec enfants¹ ».

Il y a une grande disparité entre L'Île-des-Sœurs et le reste de l'arrondissement. Pour cette raison, il est difficile pour les acteurs du milieu de parler d'une seule voix et d'unir stratégiquement leurs actions (Jetté *et al.*, 2009). Verdun projette une image de dévalorisation et de pauvreté; c'est principalement le cas du centre-ville Wellington. Différents acteurs du milieu ont entrepris depuis quelques années de revaloriser l'image de ce quartier en renforçant l'idée de solidarité et de sentiment d'appartenance.

La population est particulièrement mobile. Ainsi, 51% de la population de Verdun a déménagé au cours des cinq dernières années, contre 38% au Québec. Par ailleurs, les immigrants forment près de 20% de la population de l'arrondissement (contre 11% au Québec). C'est 43% de cette population qui est arrivée au Canada entre 2001 et 2006. Ces nouveaux immigrants représentent 8% de la population totale de l'arrondissement

1. Informations extraites du Plan local d'action concertée pour l'économie et l'emploi (PLACÉE) du CLD Verdun – <<http://www.sipcje.org/terri.htm>>.

et celle qui réside à Verdun est plus scolarisée que l'ensemble de la population immigrante montréalaise: 25 % ont moins de 13 années d'études comparativement à 44 % pour l'ensemble de l'agglomération.

Les 15-24 ans sont les plus touchés par la précarité de l'emploi. Ils sont moins nombreux à être en activité: 58 % contre 63 % pour l'ensemble des travailleurs. Les femmes sont particulièrement touchées par cette situation. Le taux de chômage des femmes de 15-24 ans s'élève d'ailleurs à près de 20 %, contre moins de 9 % pour l'ensemble des travailleurs.

Les disparités de revenu, démontrées par les statistiques de 2005, sont nettement plus marquées à Verdun que dans le reste de la province. Ainsi, pour la famille économique comprenant un couple, le revenu médian s'établit à 59 569 \$, alors que le revenu moyen atteint 86 063 \$. Cette situation est encore plus marquée pour les familles monoparentales féminines et masculines, qui représentent, à Verdun, environ 22 % des cellules familiales, contre 17 % à l'échelle du Québec. Le revenu médian de ces familles monoparentales ne dépasse pas 30 528 \$ pour Verdun et 35 840 \$ pour la province, alors que les revenus moyens s'établissent, respectivement, à 39 839 \$ et 49 320 \$. Dans ces conditions, de nombreuses familles se retrouvent sous le seuil de faible revenu. C'est le cas de près d'un quart d'entre elles à Verdun, contre 12,3 % en moyenne au Québec. Et ces taux grimpent en flèche lorsqu'il s'agit de familles monoparentales féminines et masculines: respectivement 48,2 % et 36,3 %, contre 31,5 % et 14,9 % en moyenne au Québec. Dans l'ensemble, la proportion de personnes vivant sous le seuil du faible revenu du centre-ville Wellington en 2005 est de 35 % alors que la proportion pour Montréal et Verdun est de 25 % (Jetté *et al.*, 2009). Depuis 2000, Verdun a vécu une « certaine » revitalisation étant donné que de nombreux ménages plus aisés ont voulu profiter des nouvelles constructions immobilières de Verdun, mais surtout de L'Île-des-Sœurs. Jetté *et al.* (2009) parlent d'une culture de la pauvreté pour qualifier la condition socioéconomique du centre-ville de Verdun. Cette « culture de la pauvreté » a notamment comme conséquence de réduire l'accès à l'éducation pour les jeunes. Le faible niveau de scolarité des parents conforte ceux-ci dans la croyance que le DES n'est pas réellement nécessaire pour réussir. D'autant plus que « l'économie souterraine » de Verdun permet à un grand nombre de jeunes décrocheurs de se débrouiller (Jetté *et al.*, 2009).

1.1.2. Scolarité

L'école secondaire Monseigneur-Richard est l'école publique francophone la plus importante de l'arrondissement. Le taux de décrochage y est de 49,3 %, comparativement à 32 % à la CSDM et 29 % à l'académie Beurling (école secondaire anglophone). Ce fort taux de décrochage crée une très

forte demande auprès des CÉA de la région (Jetté *et al.*, 2009). Notons qu'une forte ségrégation est opérée au sein des écoles. Les milieux plus favorisés envoient leurs enfants dans les écoles privées, ce qui diminue considérablement la mixité dans ces écoles.

Quant au plus haut palier scolaire atteint, parmi les 16-35 ans de Verdun, 4% n'ont complété que des études primaires, 29% ont entrepris des études secondaires, 29%, des études collégiales et 38%, des études universitaires. Pour ce qui est des diplômes obtenus, 14% possèdent un DES, 18% un DEC, 11% un certificat universitaire et 24% un diplôme universitaire. C'est donc 19% des jeunes de Verdun qui n'ont pas terminé leurs études secondaires (Jetté *et al.*, 2009). Il faut toutefois nuancer ces résultats en rappelant que le quartier de L'Île-des-Sœurs biaise considérablement ces statistiques par rapport à l'Île-de-Montréal. « En 2006, un peu plus du quart de la population des deux quartiers composant la terre ferme (26%) ne possédait pas de diplômes d'études secondaires. Cette proportion s'avère plus élevée qu'à Montréal (22,8%) et que dans le reste du Québec (25%) » (Jetté *et al.*, 2009, p. 52). C'est ce genre de considérations qu'il faut garder en tête en analysant le taux de retard à l'entrée, qui est le même que celui de la province. Si l'on considère ces mêmes taux dans deux commissions scolaires de la région de Montréal, l'une favorisée, l'autre moins, à l'image des quartiers verdunois, on observe des différences importantes entre la Commission scolaire de Montréal (35,9%) et la Commission scolaire Lester-B.-Pearson (8,8%).

1.1.3. Principaux organismes œuvrant dans la lutte contre le décrochage scolaire de Montréal et de Verdun

Chez les organismes impliqués dans la lutte contre le décrochage scolaire à Montréal, on retrouve principalement le Réseau réussite Montréal², qui est depuis 2009 l'instance régionale de concertation en persévérance et réussite scolaires³. On retrouve aussi le Regroupement des organismes communautaires québécois de lutte au décrochage (ROCQLD) qui, au début de 2010, rassemble 22 organismes sur l'île de Montréal, dont l'Ancre des jeunes, basée à Verdun.

2. Pour plus d'information, voir <<http://www.reseautreussitemontreal.ca/spip.php?rubrique9>>.

3. Le CLDS et la Table des partenaires ont fusionné en 2009 pour former le Réseau réussite Montréal.

La Beurling Academy⁴ est une école secondaire anglophone de Verdun qui est sise sur le territoire de la commission scolaire Marguerite-Bourgeois (CSMB) et qui offre divers cours de soutien en alphabétisation. Le CÉA Champlain⁵, pour sa part, est établi à Verdun depuis 1983 et accueille annuellement dans ses deux établissements près de 1500 élèves. Ce CÉA offre des cours de formation générale de jour et de soir et des cours qui préparent aux études professionnelles et postsecondaires. Le centre propose également des services visant à répondre aux besoins des personnes qui désirent suivre un parcours scolaire particulier. Il propose enfin une offre de formation diversifiée, basée sur des approches alternatives. L'arrondissement de Verdun abrite aussi deux Centres de formation professionnelle⁶ (CFP).

Depuis 1974, sous divers vocables et configurations, l'organisme Les Services d'intégration professionnelle/Carrefour jeunesse-emploi de Verdun (SIP/CJE) se consacre à la problématique de l'intégration socioprofessionnelle des personnes de 16 à 35 ans. Il offre divers services spécialisés d'évaluation des besoins, d'intervention, de référence et de suivi, et ce, notamment dans la perspective d'un éventuel retour aux études de jeunes en situation de décrochage scolaire. Dans le cadre du rattachement scolaire, le projet phare du SIP/CJE repose sur le programme IDEO 16-17. Cette mesure de la stratégie jeunesse 2006-2009 vise à favoriser l'insertion socioprofessionnelle des jeunes de 16 et 17 ans qui ont quitté le système scolaire ou qui ont l'intention de le quitter⁷.

Il existe aussi la Table de concertation jeunesse de Verdun qui réunit l'ensemble des organismes et institutions scolaires présentées précédemment. Le Conseil verdunois d'initiative et d'intervention communautaire et la Table de concertation en développement social de Verdun rassemblent eux aussi un grand nombre d'organismes de l'arrondissement.

En somme, la ville de Verdun bénéficie d'une offre de services diversifiée et concertée. La présence d'organismes et d'institutions aux missions diverses crée un tissu de solutions de rechange et de services préventifs pour contrer le décrochage scolaire et favoriser le rattachement scolaire. Néanmoins, il semble que la demande pour ce type de services soit plus forte encore.

4. Site de la Beurling Academy: <<http://beurling.lbpsb.qc.ca/index.htm>>.

5. Site du CÉA Champlain: <<http://www2.csmb.qc.ca/ceachamplain/>>.

6. Site du Collège informatique et administration: <http://www.csmb.qc.ca/fr/verdun_lasalle_403.asp>; et du CFPV: <<http://www2.csmb.qc.ca/cfpv/>>.

7. Ce programme existe dans chacun des trois CJE implantés dans l'environnement des OC étudiés.

1.2. Caractéristiques de l'organisme communautaire l'Ancre des jeunes

Au sein de la communauté verdunoise, on retrouve l'Ancre des jeunes qui a pour mission de :

favoriser la santé, le bien-être, l'éducation, l'évolution physique, intellectuelle, sociale et spirituelle des jeunes en difficulté en vue de leur assurer une plus grande autonomie. Pour ce faire, et de façon non limitative, offrir aux jeunes en difficulté un milieu d'apprentissage adapté à leurs besoins et un support psychosocial nécessaire dans les circonstances⁸.

C'est par le biais du soutien aux jeunes en situation de raccrochage scolaire et par la prévention du décrochage que s'accomplit la mission de l'organisme. Le coordonnateur clinique de l'Ancre avance d'ailleurs que l'obtention d'un DES n'est pas la fin ultime, mais plutôt un moyen offert aux jeunes pour se réaliser.

1.2.1. Structure de l'organisme et organisation du travail

L'organisme est constitué d'abord d'un conseil d'administration de huit membres bénévoles, qui habitent à Verdun et proviennent d'organismes, d'institutions (p. ex. banque) ou d'entreprises qui se situent dans l'environnement immédiat de l'OCLD. L'OCLD a une directrice générale qui consacre la majeure partie de son temps à la recherche de financement et aux tables de concertation. Elle fait aussi de la gestion de personnel, de la gestion de crise, de l'intervention, et ce, à temps plein. L'adjoint à la direction s'occupe de la comptabilité et de l'aide aux devoirs. Le coordonnateur du programme de raccrochage et responsable du suivi psychosocial (l'un des trois fondateurs de l'OCLD) s'occupe de l'admission des jeunes, de la gestion du personnel et de l'horaire, de la gestion de crise, de l'organisation d'événements, et plus encore.

Au moment des entretiens⁹, l'OCLD emploie 24 personnes, dont 14 hommes et 10 femmes, et reçoit l'aide de 36 bénévoles, partagés également selon le genre. Ce ratio peut paraître étonnant, nous dit la directrice, puisque dans les autres OCLD, le personnel est majoritairement féminin. C'est donc environ 60 personnes qui s'y activent, sans compter les jeunes, « ça fait beaucoup de monde à gérer », nous dit la directrice générale. Certains d'entre eux y travaillent depuis le début. La rencontre avec les nouvelles personnes employées peut donc occasionner des tensions. À noter, on n'évoque aucune tension entre les salariés et les bénévoles. Il n'y a d'ailleurs pas de différenciation en regard de ce statut. Enfin, le

8. Rapport d'activités 2008-2009 de L'Ancre des jeunes.

9. Décembre 2009/janvier 2010.

milieu de travail est petit et les relations interpersonnelles sont relativement étroites. Tout le personnel se rencontre hebdomadairement, à raison de deux fois 35 minutes, afin de décider du programme du jour et de passer en revue des dossiers de jeunes. Il y a aussi beaucoup d'échanges informels permettant aux membres de l'équipe de se soutenir et d'échanger des conseils, des outils, etc.

Le coordonnateur clinique (aussi responsable du suivi psychosocial) passe 70% de son temps en suivi psychosocial et 30% en coordination. Son rôle consiste simplement, dit-il, à s'occuper des jeunes. L'organisme compte de plus un coordonnateur du programme de prévention (qui donne aussi des cours de mathématiques) et un intervenant psychosocial qui fait du suivi quatre fois par jour. Le personnel enseignant offre les cours sur les matières principales. Le personnel intervenant-animateur enseigne et anime des activités manuelles. Toutefois, il n'est pas considéré comme du personnel enseignant. Trois frères du Sacré-Cœur s'occupent du programme de prévention; l'un d'eux, à 80 ans, enseigne encore les mathématiques. Chez les bénévoles se retrouvent des jeunes qui ont fréquenté l'OCLD et qui offrent leurs services. L'OCLD déploie de l'énergie pour bien les encadrer. Les personnes qui offrent leurs services pour enseigner ne sont pas toutes des personnes enseignantes, mais chaque personne a des compétences dans certaines matières et peut en faire bénéficier les jeunes.

De plus, selon la directrice générale de l'OCLD, le personnel est à l'écoute et sensible aux problématiques des jeunes. La présence d'adultes d'âges différents crée un bel amalgame de connaissances et d'approches. Les gens sont de bonne humeur et tous sont amis, en quelque sorte. Puisque le salaire n'est pas très élevé, elle présume, tout comme l'autre coordonnateur, que le personnel se présente au travail d'abord par amour pour les jeunes.

1.2.2. Profil des jeunes accueillis et éléments de contexte

En milieu défavorisé, d'après la directrice, les demandes de service ont augmenté. *« On serait trois [OCLD], l'un à côté de l'autre, et on se ferait pas concurrence... C'est hallucinant le nombre de demandes. »* Au final, c'est peut-être 20% des jeunes qui sont dirigés vers l'organisme qui sont acceptés. Mais aux yeux de la directrice générale, beaucoup de petits pas ont été réalisés dans la communauté pour contrer le phénomène du décrochage scolaire. *« Déjà, bâtir l'Ancre était quelque chose d'important pour la lutte au décrochage. L'OCLD est une bouée de sauvetage pour les jeunes. »*

Les jeunes accueillis par l'OCLD dans le programme Aide aux devoirs, un programme de prévention, proviennent majoritairement du primaire. Le programme pour raccrocheurs, de son côté, accueille une dizaine de

jeunes qui sont inscrits au secondaire et qui ont environ 15 ans, dont trois ou quatre sont âgés de 16-17 ans. En fait, la moyenne d'âge est de 14 ans, ce qui peut sembler surprenant à première vue, puisque la fréquentation scolaire est obligatoire jusqu'à 16 ans. Mais sur ce territoire relativement pauvre, il n'y a aucune autre ressource pour les plus jeunes décrocheurs scolaires. À la suite de ce constat, les fondateurs de l'Ancre ont eu la réflexion suivante :

Priorisons les plus jeunes, pour qui il n'existe aucun service. Quand un jeune décroche de l'école à 14 ans, il ne peut pas dire: «Je vais aller aux adultes.»; il ne peut pas dire: «Je vais aller au CJE.»; il ne peut pas dire, à la limite: «Je vais aller travailler.» Il peut aller faire la livraison dans un dépanneur; t'es assuré d'une chose, décrocher à 14 ans, c'est l'oisiveté totale, complète. C'est la rue. C'est ça qui a fait que chez nous, [...] on a fait le choix de travailler avec des jeunes encore plus vulnérables en matière de décrochage, et on a maintenu le cap là-dessus depuis les tout premiers débuts.

Depuis cinq ans environ, dans sa sélection des apprenantes et des apprenants, l'OCLD accorde une place plus importante aux jeunes souffrant de problèmes de santé mentale, car ils sont particulièrement dépourvus de ressources. Ces jeunes sont souvent très perturbés et les écoles ne peuvent que constater l'augmentation de ce type de problème.

Il y a maintenant plus de demandes d'admission pour les filles, mais l'OCLD recherche l'équilibre dans le rapport garçons-filles. Comme l'OCLD est un très petit milieu, l'accueil d'une majorité de filles créerait un malaise chez les garçons, d'après les responsables du recrutement.

En pratique, il n'y a presque jamais de places libres. Toutefois, l'OCLD réserve quelques places pour la rentrée scolaire. Car, en mai, le personnel intervenant des écoles adresse à l'OCLD des jeunes dont le cas s'est détérioré au cours des derniers mois de l'année scolaire. Ces demandes proviennent surtout des écoles, du personnel intervenant, du centre jeunesse, de l'hôpital ou du CLSC. Mais un jeune ne sera pas accepté tant qu'il n'aura pas effectué une visite à l'OCLD et qu'il n'aura pas signifié lui-même sa volonté d'intégrer l'organisme. De plus, l'OCLD insiste, d'une part, sur la capacité du jeune à admettre ses difficultés et, d'autre part, sur sa responsabilisation et sa volonté de s'impliquer personnellement. De façon corollaire, l'Ancre refuse d'admettre des jeunes qui viendraient «à reculons». Pour l'OCLD, l'imposition de ces conditions constitue une autre manière de travailler avec les jeunes.

La visite se fait généralement en présence d'un parent et avec la personne intervenante qui l'a dirigé vers l'organisme. Si un parent appelle pour faire admettre son enfant, on l'adresse à l'école afin qu'on y évalue la pertinence de sa demande. Si l'Ancre des jeunes opère de cette manière, c'est que le jeune est soumis à l'obligation de fréquenter l'école. C'est donc l'école qui doit le diriger vers l'OCLD. Étant donné leur âge, les

jeunes restent donc inscrits à leur école respective. Les examens sont passés entre les murs de l'OCLD et les résultats sont envoyés à leur école. Ils reçoivent donc un bulletin de leur école bien qu'ils poursuivent un cheminement scolaire dans l'OCLD. Cette pratique a été établie à la suite d'une concertation entre l'OCLD et les écoles du quartier.

Dans le cadre du programme de prévention du décrochage (aide aux devoirs), contrairement à celui du raccrochage scolaire, c'est le jeune lui-même, le parent ou l'école qui peut faire une demande d'admission. À cet âge, selon un responsable, les jeunes sont assez vieux pour connaître leurs faiblesses et prendre des initiatives de la sorte. Les jeunes connaissent l'OCLD grâce au bouche à oreille ou à travers l'école, mais surtout à cause du personnel intervenant dans les écoles qui envoie les jeunes et qui apprécie le travail accompli par l'organisme.

1.2.3. Offre de service

Il y a trois programmes qui mènent à la réalisation des objectifs de l'organisme, au cœur desquels se situe l'accompagnement individuel. On y retrouve un programme à « temps plein » de soutien au raccrochage scolaire, un programme d'aide aux devoirs et, enfin, un camp d'été.

Le programme le plus important est celui du soutien au raccrochage scolaire, puisqu'il mobilise la majeure partie de l'énergie du personnel. S'y retrouvent une vingtaine de jeunes de 14-15 ans qui avaient décroché et qui n'étaient pas intéressés par l'école. Il arrive rarement qu'un jeune continue à 16 ans et, exceptionnellement, jusqu'à 17 ans. Ils sont en moyenne en deuxième et troisième année du secondaire, mais actuellement quatre sont en quatrième et cinquième année du primaire et sont en adaptation scolaire. Ils apprennent le français, l'anglais et les mathématiques obligatoires et réalisent des activités manuelles au choix (atelier fusée, émaux sur cuivre, menuiserie, etc.). Les jeunes suivent quatre périodes de 50 minutes de cours par jour.

De plus, l'organisme impose un suivi obligatoire en intervention psychosociale. La directrice générale ne conçoit pas le programme de soutien au raccrochage comme étant purement scolaire. Elle le présente plutôt comme une alternative à l'école, où l'on cherche à faire redécouvrir le plaisir d'apprendre à l'aide d'un suivi individualisé. Tout comme cette dernière, le coordonnateur clinique souligne le fait que l'OCLD se démarque de l'approche scolaire conventionnelle :

Les jeunes fréquentent l'OCLD pour une période d'une année, mais ils peuvent rester jusqu'à deux ans, en fonction de leur « fragilité ». Quand, au cours de l'année, les jeunes atteignent 16 ans, on peut leur offrir la possibilité de s'inscrire dans un CÉA, mais ils ne sont pas obligés de quitter l'organisme pour autant. L'objectif poursuivi est de « faire vivre une boucle intéressante » aux jeunes, laquelle représente généralement une année scolaire complète.

Le deuxième programme est destiné à la prévention du décrochage scolaire qui profite à une cinquantaine de jeunes du deuxième cycle du primaire et du premier cycle du secondaire. Ces jeunes, à raison de deux cohortes de 25 jeunes, sont alors conviés à se présenter deux soirs par semaine à l'OCLD pour faire les devoirs. Ils peuvent aussi bénéficier du soutien académique et participer à des ateliers manuels ou artistiques. Pour ce faire, l'OCLD offre un rapport d'une personne intervenante pour deux jeunes apprenants. Dès lors, l'adulte devient très significatif pour ces jeunes. Selon le coordonnateur, l'accompagnement très personnalisé est sans contredit une des principales forces de l'OCLD.

Le troisième programme est celui du camp de jour d'été; il s'adresse à des jeunes de 9 à 12 ans qui viennent généralement de milieu défavorisé. Ceux qui fréquentent ce camp sont souvent des jeunes qui ont peu l'occasion de partir en vacances ou de sortir de la ville. De fait, ce camp de jour leur permet de passer un été plus structuré, plus organisé et au cours duquel ils pourront faire diverses activités. Selon le coordonnateur du programme de raccrochage, le camp de jour a un impact sur le deuxième programme (prévention du décrochage), car une partie des jeunes du camp de jour vont continuer durant l'année scolaire dans le programme d'aide aux devoirs.

Au moment de l'entrevue, l'OCLD projetait de mettre sur pied un quatrième programme d'accompagnement psychosocial qui, en collaboration avec un CÉA, offrirait la possibilité à des jeunes de l'éducation des adultes de bénéficier d'un accompagnement. Ce nouveau projet est le résultat de deux constats. Premièrement, il y a des jeunes qui, d'entrée de jeu, sont fragiles et pour qui la transition entre l'OCLD et le CÉA est très difficile. En outre, il y a l'arrivée massive de jeunes qui ont réellement besoin de suivi, qui vont à l'école des adultes et qui risquent fortement de décrocher. Le taux de décrochage dans les CÉA est de fait très élevé. Deuxièmement, le suivi psychosocial dans les CÉA est faible, car ils n'ont pas beaucoup de ressources à allouer pour faire face à ce type de problème. L'OCLD veut donc développer un petit créneau, dans la mesure de ses moyens, pour donner un minimum de soutien à ceux pour qui cette aide pourrait changer bien des choses.

1.2.4. Financement

Cet OCLD est financé par de multiples sources et a obtenu la somme de 600 000 \$ pour l'année 2010. Le financement de base est récurrent et provient de Centraide (29%) et du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (17%). La Fondation Jean-Coutu a fait un don annuel correspondant à 8% de son budget et Quebecor finance un poste d'intervenant à temps plein. L'OCLD va aussi chercher du financement «à la pièce».

Des personnes employées d'Hydro-Québec ont aussi fait une collecte de fonds pour l'OCLD en organisant un tournoi de golf grâce auquel 19 % du budget a été amassé. Ultimement, l'OCLD cherche constamment à augmenter ses revenus pour mettre sur pied de nouveaux projets et augmenter les salaires. Au moment des entrevues, l'OCLD approchait Québec-Jeunes pour financer un programme de formation à distance pour les 16-17 ans. Notons, par ailleurs, des variations significatives chez les subventionnaires «mineurs». Enfin, l'édifice dans lequel loge l'OCLD leur appartient.

2. BÉNADO, UN ORGANISME COMMUNAUTAIRE EN MILIEU SEMI-URBAIN

Dans cette deuxième partie consacrée à l'OCLD retenu pour l'étude sur la lutte contre le décrochage scolaire en milieu semi-urbain, nous consacrons une première section à un bref examen de l'environnement dans lequel l'OCLD est enraciné; une deuxième section portera sur l'OCLD en tant que tel.

2.1. Caractéristiques de Delson et de ses environs

2.1.1. Caractéristiques sociodémographiques et éléments de contexte

La MRC de Roussillon borde les rives du fleuve Saint-Laurent et est située dans la région administrative de la Montérégie, tout juste au sud de l'île de Montréal. Onze municipalités se retrouvent sur le territoire de Roussillon. Le chef-lieu de la MRC est la ville de Delson où se trouve l'organisme Bénado.

La population a augmenté de 8,6% entre 2001 et 2006. Selon des administrateurs locaux, les mouvements d'exode de la ville vers les banlieues ont participé à ce «développement». Cette région du Québec est à l'image des banlieues périphériques des grandes villes nord-américaines: 65% de la population en emploi travaille à l'extérieur de la MRC, soit très majoritairement à Montréal et à Longueuil. Ces emplois sont fortement concentrés dans le secteur tertiaire¹⁰. La majorité des travailleurs occupent un poste d'ouvrier ou de métier (Convercité, 2008). Les salaires de la région de Roussillon sont au-dessus de la moyenne nationale: le revenu médian est de 59 755 \$ comparativement à 50 719 \$ pour l'ensemble du Québec. La région est plutôt dynamique économiquement, à en juger

10. Site de la MRC de Roussillon: <http://www.mrcroussillon.qc.ca/FRANCAIS/portrait_duterroire/delson.html>, consulté le 1^{er} mars 2010.

par le taux d'emploi de 67,4% (au-dessus du taux québécois de 60,4%). De plus, le taux de chômage (4,9%) est plus bas que le taux québécois (7,0%)¹¹. La ville de Delson est cependant une des 11 municipalités de la MRC affichant le plus haut taux de chômage pour les 15-24 ans, soit 14,6%. Ce taux est plus élevé que le taux montréalais (12%). Enfin, le français est de loin la langue maternelle la plus parlée (86%) dans la région et, fait à noter, de moins en moins d'immigrants viennent s'établir dans la région de Roussillon depuis 1991.

La MRC de Roussillon présente donc un portrait généralement positif en matière de développement démographique et économique. Ce portrait masque tout de même une réalité quant à la situation précaire d'une partie significative de la population. C'est 9% de la population de Roussillon qui vit dans des ménages dont les revenus sont inférieurs au seuil de la pauvreté. La plus forte concentration de ces ménages se situe à Delson, où 13% de la population vit sous ce seuil. Selon la Direction de la santé publique, près de 8000 personnes souffrent d'insécurité alimentaire (Convercity, 2008).

2.1.2. Scolarité

Entre 2002 et 2007, le taux de décrochage de la Montérégie a varié entre 26,7% et 28,5% alors que pour l'ensemble du Québec, il oscillait entre 24,2% et 25,3%. Le portrait de Roussillon¹² qui date de 2006 révèle que le quart de la population âgée de 15 ans et plus n'a aucun diplôme et qu'une proportion similaire détient un DES. À titre de comparaison, 25% des résidents du Québec de 15 ans et plus n'ont aucun diplôme. Au regard des études postsecondaires, la proportion de détenteurs d'un DEC est de 16,9%, ce qui est légèrement au-dessus de la moyenne nationale. Enfin, les personnes détenant un diplôme universitaire représentent 13,7% de la population, ce qui est 3% en deçà de la moyenne québécoise. La MRC de Roussillon se situe donc tout près des moyennes nationales en ce qui a trait aux diplômes détenus, exception faite du niveau universitaire. Quant à la ville de Delson, hôte de l'OCLD à l'étude, le portrait le plus récent (2001) au sujet de la scolarisation indique que 44% de la population de 14 à 24 ans ne fréquente pas l'école, la moyenne de Roussillon était de 36%. S'agissant des diplômes obtenus, toujours chez les 15 ans et plus,

11. *Idem.*

12. Statistique Canada (2006). *Profil des communautés de 2006*, <<http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2006/dp-pd/prof/92-597/P3.cfm?Lang=F&CTCODE=5719&CACODE=462&PRCODE=24&PC=J5R4V4>>, consulté le 1^{er} mars 2010.

c'est 26% de la population qui est sans DES; 18% ont un certificat d'une école de métier et 10% ont un diplôme universitaire, pourcentages qui sont respectivement de 23%, 10% et 16% pour la MRC (Convercité, 2008).

2.1.3. Principaux organismes œuvrant dans la lutte contre le décrochage scolaire de la MRC de Roussillon

En premier lieu, on retrouve la Commission scolaire des Grandes-Seigneuries (CSGS) qui regroupe 14 écoles secondaires, deux centres d'éducation des adultes et deux centres de formation professionnelle. L'organisme Bénado collabore avec l'ensemble de ces établissements. Bénado a développé un partenariat original avec l'une des écoles secondaires de la commission scolaire. Cette école à vocation particulière accueille uniquement des élèves de 14-18 ans raccrocheurs ou à « haut risque de décrocher » et elle dirige de nombreux jeunes vers Bénado. Le partenariat original réside dans le fait qu'une enseignante de l'école est « prêtée » à Bénado par la Commission scolaire des Grandes-Seigneuries pour y travailler à temps partiel.

Le Carrefour jeunesse-emploi (CJE) de La Prairie offre, quant à lui, différents services dans la région de Roussillon. Sa mission consiste à « améliorer les conditions de vie des jeunes en les soutenant dans leurs démarches d'insertion sociale et professionnelle¹³ », ce qu'il s'emploie à faire avec des programmes d'insertion socioprofessionnelle (par exemple IDÉO 16-17 ans). En plus de ces programmes, le CJE de La Prairie offre une gamme de services dont un service d'accueil, d'aide à la recherche d'emploi, d'orientation, d'accompagnement des jeunes dans le démarrage d'entreprises ainsi qu'un service de placement visant à jumeler les jeunes et les entreprises.

2.2. Caractéristiques de l'organisme communautaire Bénado

Depuis 1983, la mission de Bénado est de prévenir la délinquance juvénile chez les jeunes. En 1984, à la suite de l'adoption de la Loi sur les jeunes contrevenants, l'OCLD est devenu l'un des premiers « organismes orienteurs » (maintenant appelés « organismes de justice alternative ») du Québec. Au cours de ses activités, l'OCLD a constaté la forte relation entre la délinquance et le décrochage scolaire. Un volet d'activité consacré au raccrochage scolaire a par la suite été créé. Bénado a développé un programme en étroite collaboration avec une école de raccrocheurs. Le jeune demeurait alors un an avec l'organisme, poursuivait sa scolarité, participait

13. Site du CJE de La Prairie: <<http://www.cjelaprairie.qc.ca/index.htm>>, consulté le 1^{er} mars 2010.

à des ateliers et faisait des stages, pour ensuite intégrer l'école de raccrocheurs. Ce programme a cessé d'exister en 2002. Aujourd'hui, deux volets cohabitent au sein de l'OCLD, soit ceux de «Justice alternative» et d'«Alternatives au décrochage scolaire».

Tout comme pour l'Ancre des jeunes, pour cet OCLD, l'obtention du DES n'est pas une fin en soi. Ce diplôme est plutôt un moyen d'atteindre une fin (par exemple s'inscrire dans un DEP contingenté). Mais de manière réaliste, l'OCLD accueille plusieurs jeunes de 16 ans qui sont en cinquième ou sixième année du primaire; l'atteinte du DES est pour eux extrêmement difficile, sinon illusoire. Avant tout, c'est la recherche d'une insertion sociale et d'un sentiment d'utilité sociale («*apporter quelque chose à la société*») qui compte pour eux, et cela passe souvent par l'obtention d'un emploi.

2.2.1. Structure de l'organisme et organisation du travail

À Bénado, le CA et la directrice générale chapeautent deux volets d'intervention. Deux coordonnateurs pilotent ces volets, soit les programmes Justice alternative et Alternative au décrochage scolaire. Une coordonnatrice s'occupe d'un autre programme à raison d'une demi-journée par semaine. Elle encadre l'implication d'une dizaine de bénévoles. En outre, à raison de trois jours par semaine, il y a une responsable des bénévoles qui les sélectionne et s'occupe du bon déroulement de leurs activités. Deux personnes intervenantes à temps plein font de l'animation d'ateliers artistiques ou de discussions au cours de l'année scolaire et deux personnes s'occupent du suivi psychosocial à temps plein. Un autre programme, ALT, vise à accueillir des jeunes intimidés; il y a une personne intervenante pour les deux jeunes en suivi. Enfin, la secrétaire-comptable travaille à temps plein. En ajoutant le volet de Justice alternative, qui compte quatre intervenants ainsi qu'un coordonnateur, l'OCLD emploie une quinzaine d'employés, comme à l'Ancre des jeunes. En somme, au chapitre des effectifs, les structures d'accueil de ces organismes sont presque identiques. Un élément les distingue toutefois: Bénado accueille aussi des stagiaires du collégial ou de l'université.

Les tâches d'accompagnement scolaire sont accomplies par des intervenants: «*au niveau académique, à un moment donné, on n'est pas des enseignants, on n'a pas tout le programme*». Cependant, rappelons la particularité de cet OCLD: une enseignante est prêtée par la Commission scolaire afin de s'assurer que le jeune puisse vivre sa transition dans l'OCLD sans accumuler de retard scolaire. Nous discuterons amplement de cet aspect ultérieurement. Quant aux bénévoles, comme à l'Ancre des jeunes, ils font surtout de l'animation dans divers ateliers (guitare, réparation de vélo, confection de petits voiliers en bois, peinture, appui académique).

La fourchette d'âge va de 20 ans à 81 ans, ce qui constitue une belle richesse, pense le coordonnateur. Ce dernier croit en fin de compte que cette équipe, « *c'est une belle équipe, c'est une belle dynamique... il y a une force, une belle force* ». Une enseignante trouve d'ailleurs que le personnel intervenant est « *extraordinaire* » dans son travail avec les jeunes, puisqu'il est accueillant et chaleureux à leur égard. En effet, le personnel intervenant accepte de travailler en concertation avec le personnel enseignant, ce qui est essentiel puisque celui-ci connaît mieux les jeunes apprenants, étant continuellement en leur présence. Paradoxalement, une enseignante de cet OCLD regrette plutôt un certain manque de communication entre ses pairs et ses collègues en intervention psychosociale. Ces derniers détiennent des informations pertinentes qui pourraient influencer son comportement si elles lui étaient transmises.

2.2.2. Profil des jeunes accueillis et éléments de contexte

Au moment des entretiens, au mois de décembre 2009, il y avait deux mois d'attente pour l'un des programmes. Cette situation rassure le coordonnateur, d'une certaine manière, puisqu'elle signifie que les écoles ont le « réflexe » de les appeler. En revanche, en début d'année scolaire, il est un peu plus difficile de compléter les groupes.

Pour deux autres programmes, des entrevues de sélection sont prévues. Le coordonnateur explique que la volonté de réussir peut faire la différence entre être admis ou refusé. En ce qui a trait à ces programmes, c'est l'école qui mène l'entrevue de sélection avec le jeune et avec les parents avant de l'adresser à l'OCLD. Lorsque ce dernier est joint par une école pour un jeune en difficulté, on lui propose avant tout le programme Répît (4 semaines), afin d'éviter la longue absence de l'école qu'implique le programme de Services aux raccrocheurs (11 semaines).

Au fil du temps, le profil des jeunes admis à l'OCLD change, nous signale le coordonnateur; les personnes qui travaillent à l'Ancre des jeunes font le même constat. Généralement, c'est le nombre de filles qui augmente et l'âge des jeunes qui diminue (par exemple, des parents appellent, car ils ont de sérieuses difficultés avec leur enfant de 12 ans). Il interprète ce changement d'âge par le manque de persévérance des parents, le « je-m'en-foutisme », la société de consommation ou la toxicomanie. Ce phénomène reste tout de même difficile à expliquer, pense-t-il. Quant à l'augmentation du nombre de filles, elle est peut-être due au fait que les filles, auparavant, lorsqu'elles abandonnaient l'école, allaient plus directement sur le marché du travail, mais aujourd'hui elles sont aussi « hypothéquées » et « perdues » que les gars. Alors que chez les garçons, ce sont plutôt des problèmes comportementaux qui sont traités ou des problèmes liés à l'anxiété.

2.2.3. Offre de service

Plusieurs programmes ont été mis sur pied afin d'offrir aux jeunes une solution de rechange au décrochage scolaire. Ces programmes s'adressent à tous les jeunes qui sont desservis par la commission scolaire du territoire où se trouve l'organisme. Bénado travaille en concertation avec l'ensemble des écoles de la commission scolaire. Les jeunes sont donc principalement référés par le milieu scolaire. Le cadre de l'accompagnement de Bénado se structure autour des quatre programmes que voici.

Le programme Répit pour jeunes à risques de décrochage rassemble 10 jeunes (surtout des garçons – 80%) de 13 à 17 ans durant quatre semaines (du lundi au jeudi). Ces jeunes ont été référés par l'école à la suite d'une expulsion (laquelle fait suite à de la démotivation, de la consommation, des problèmes de comportement, etc.). L'objectif de ce programme est d'amener le jeune, préalablement, à ce qu'il « travaille sur lui-même » afin de favoriser une réintégration scolaire. Par le biais d'ateliers (animation sur différents thèmes) et d'activités diversifiées (travail manuel, artistique, etc.), le personnel intervenant de l'OCLD accompagne le jeune sur le plan psychosocial et l'encourage à vivre des réussites.

Pour le programme Répit, la durée du séjour est de quatre semaines fermes. Ce temps de séjour se justifie comme suit : la première semaine, le jeune teste son nouvel environnement ; la deuxième semaine, c'est le début de l'ancrage dans son cheminement ; les troisième et quatrième semaines sont consacrées à l'application effective des objectifs. Plus de cinq semaines, on craint, d'une part, que les jeunes ne développent une dépendance à l'égard de ce milieu réconfortant et, d'autre part, qu'ils ne prennent du retard dans leur cheminement scolaire. Il est très exceptionnel qu'un jeune dépasse ce temps. Au-delà de ces considérations, le coordonnateur évoque sa philosophie en disant que « *changer un comportement en quatre semaines... c'est pas toujours évident. En fin de compte, nous, on sème des graines. La plante continue de pousser à l'école* ».

Les ateliers se font avec deux jeunes, ce qui permet à ces derniers d'établir rapidement une relation significative avec l'adulte qui les anime, puisque les situations d'écoute sont plus fréquentes. Ces ateliers ont pour fonction de faire tourner la roue de l'estime de soi en permettant aux jeunes de vivre des réussites. Outre les ateliers manuels, il y a des ateliers de connaissance de soi et de discussion thématique (gestion des émotions, valorisation, valeurs, etc.).

Le programme Service aux raccrocheurs rassemble des jeunes de 14 à 17 ans qui ont décroché ou qui s'apprentent à décrocher. Il comprend un séjour de huit semaines dans l'organisme et un stage de trois semaines en entreprise. Parfois, il est possible qu'un jeune soit engagé dans un deuxième stage si le premier n'est pas concluant. Le programme ne comporte pas de travail scolaire, mais plutôt des ateliers axés sur

l'employabilité (par exemple faire un CV) et la connaissance de soi. À terme, le jeune peut retourner à l'école ou poursuivre un programme d'employabilité ailleurs. L'OCLD continue ici à faire du suivi en le dirigeant vers des organismes pouvant l'aider à se trouver un emploi.

Enfin, avec le concours du Carrefour jeunesse-emploi et de l'école de rattachement de leur région, le projet Trajet a été mis sur pied afin de permettre aux jeunes de faire des visites guidées d'entreprises (mécanique, pâtisserie, etc.). Pour ce programme, la durée est de trois jours par semaine durant huit semaines. L'OCLD a déjà offert ce service sur une durée de 12 semaines, mais ils ont mis fin à cette pratique, ayant l'impression que le jeune stagne à un certain moment. Quant au nombre de jours, certains jeunes éprouvent des difficultés à aller à l'école trois, deux ou même un jour par semaine, alors trois jours leur semblent un juste compromis. De cette manière, du lundi au mercredi, le jeune reste motivé puisqu'il sait qu'il sera en congé les jeudis et vendredis. Les jeunes de moins de 16 ans, dont l'absence de l'école a fait l'objet d'une autorisation spéciale, doivent pour leur part retourner en classe les jeudis et vendredis.

Il y a une souplesse au regard du temps de fréquentation pour l'un ou l'autre de ces deux programmes. Parfois, comme à l'Ancre des jeunes, l'OCLD propose au jeune des présences hebdomadaires de durée variable, afin de répondre à des besoins d'encadrement particuliers et de limiter son absence scolaire, ou, tout simplement, pour ne pas l'assommer dès son arrivée. La question des durées semble relativement importante. Les programmes ne sont pas très longs et les places, limitées à 34, mais certains jeunes vivent des situations qui demandent plus de suivi. Le cas échéant, l'OCLD préfère les adresser à des organismes reconnus pour une expertise spécifique afin de mieux traiter leurs problèmes, quitte à faire un suivi hors de leurs murs.

Le programme ALT est un projet pilote qui a été introduit tout récemment en collaboration avec deux écoles secondaires et la commission scolaire afin de réduire les problèmes d'intimidation. Il s'adresse à des jeunes «intimideurs» de 13 à 17 ans. Pendant quatre jours, le personnel intervenant, spécialement formé dans le volet de Justice alternative, travaille avec ces jeunes dans une logique de prévention et de suivi psychosocial.

Topo Média accueille 12 jeunes de 16 à 21 ans (mais dans les faits, il y a des jeunes de 24 ans et la moyenne d'âge est de 21 ans) pendant une période de 24 semaines et s'adresse à des jeunes qui ont décroché. Le programme est axé sur l'apprentissage des techniques de multimédia et vise à encourager les jeunes à raccrocher. Les jeunes reçoivent une allocation de Service Canada lorsqu'ils participent à ce programme. De plus, un suivi psychosocial individuel ainsi que des ateliers (comme dans le programme Répit) visent à faire cheminer le jeune sur le plan personnel

afin de bien préparer sa réinsertion sociale. À terme, les jeunes ont regagné de la motivation, de l'estime de soi et ont une vision plus positive de l'avenir. Plusieurs affirment d'ailleurs vouloir retourner dans un CÉA.

2.2.4. Financement

Bénado a un budget annuel d'environ 920 000 \$. De ce montant, c'est près de 65 % qui est consacré aux activités de rattachement scolaire. Pour ce dernier volet, selon les états financiers de 2010, 50 % de ce montant provient de subventions ministérielles et 33 %, de Centraide. Onze pour cent du budget provient d'une commission scolaire, 2 % de dons et 4 % d'activités d'autofinancement. En comparant les revenus de 2009 et de 2010, on note des diminutions relativement importantes. Ce n'est donc pas un hasard si en cette dernière année, l'OCLD affiche des revenus d'autofinancement de 22 000 \$, contrairement à 2009 où ils sont complètement absents. En plus des subventionnaires mentionnés, l'OCLD a plusieurs partenaires financiers provenant d'organismes de la région et de regroupements de policiers.

3. LE JARDIN ÉDUCATIF DU PONTIAC : UN ORGANISME COMMUNAUTAIRE EN MILIEU RURAL

Dans cette troisième partie consacrée à l'OCLD retenu pour l'étude sur la lutte contre le décrochage scolaire en milieu rural, nous présentons dans une première section un bref examen de l'environnement dans lequel l'OCLD est enraciné; une deuxième section traite de l'OCLD en tant que tel.

3.1. Caractéristiques du Pontiac et de ses environs

3.1.1. Caractéristiques sociodémographiques et éléments de contexte

La MRC du Pontiac est située dans la partie ouest de l'Outaouais. Elle regroupe 18 municipalités sur une vaste superficie de 13 848 km². La portion organisée en municipalités de ce territoire couvre seulement 4 178 km². Les données les plus récentes indiquent que la population est de 14 600 personnes¹⁴, ce qui donne à peine plus d'un habitant par kilomètre carré. Dans les années 1990, les difficultés économiques que vivait

14. Site du Centre local de développement: <<http://www.cldpontiac.qc.ca/>>, consulté le 27 février 2010.

la région (délocalisation des manufactures, crise du bois d'œuvre, etc.) ont provoqué un exode de la population, mais depuis 2001, la population s'est stabilisée. Selon les plus récentes données de Statistique Canada, le revenu médian, après impôt, est de 42 597 \$ alors qu'il est de 50 719 \$ pour le Québec. Quant à l'habitation, il y a beaucoup plus de logis habités par leurs propriétaires que par des locataires.

Les plus gros employeurs de la région œuvrent dans le secteur de la santé et des services sociaux ainsi qu'en éducation; viennent ensuite l'industrie agroalimentaire et la foresterie. Ce dernier secteur est, en 2008, en crise et emploie à ce jour beaucoup moins de main-d'œuvre que par les années passées. Depuis la crise forestière, le Pontiac est en processus de diversification économique en favorisant le développement de l'industrie touristique, agroalimentaire et la transformation des ressources naturelles. En ce qui a trait au taux d'emploi, il est de 49,4%, ce qui est largement sous le taux québécois, lequel est de 60,4%. Corrélativement, le taux de chômage, à 11,3%, est bien au-dessus du taux québécois, à 7,0%. De nombreux citoyens, surtout des hommes, quittent la région la semaine pour aller travailler en Abitibi ou dans les manufactures de l'Ontario.

La question de la langue est particulière dans le Pontiac. Limitrophe de l'Ontario, la région compte plus d'habitants dont la langue maternelle est l'anglais. La municipalité se définit par ailleurs de manière multiculturelle: «Colonisé par des Anglais, Irlandais, Écossais, Allemands, Polonais et Français, le Pontiac est une véritable mosaïque culturelle [...], on y compte plus d'une dizaine de confessions religieuses, dont 70% de catholiques et 25% de protestants¹⁵.»

3.1.2. Scolarité

La population du Pontiac est sous-scolarisée en comparaison de celle de l'ensemble du Québec¹⁶. Au regard du plus haut diplôme obtenu chez les 15 ans et plus, en 2006, 52% de la population du Pontiac (contre 47,5% au Québec) présente un niveau de scolarité inférieur au certificat d'études secondaires¹⁷, 23% (contre 20%¹⁸ au Québec) possède un certificat d'études secondaires ou certaines études postsecondaires partielles, 20% (contre

15. Site de la MRC de Pontiac: <<http://www.mrcpontiac.qc.ca>>.

16. Institut de la statistique du Québec (2010). *Portrait social du Québec*, Données et analyses, consulté le 17 mai 2010.

17. Diplôme obtenu à l'éducation des adultes après avoir passé un test d'équivalence du secondaire.

18. Ce pourcentage ne tient pas compte des études postsecondaires partielles.

33,6% au Québec) a obtenu un certificat ou un diplôme d'une école de métiers ou autres études non universitaires et seulement 5% (contre 20,7% au Québec) de la population détient un diplôme d'études universitaires¹⁹.

En termes d'indicateurs de réussite, les deux commissions scolaires de la MRC du Pontiac se distinguent sensiblement. Il s'agit, d'un côté, de la CS Western Quebec (CSWQ) et, de l'autre, de la CS Haut-Bois de l'Outaouais (CSHBO). Effectivement, en comparant les cohortes entrant au secondaire en 2002²⁰, on perçoit que cinq ans après leur entrée, soit en 2007, si la CSWQ a un taux d'obtention de diplôme de près de 60%, ce qui fait d'elle la CS la plus performante de la région à ce chapitre, la CSHBO se classe dernière avec un taux d'obtention de diplôme de 42,6%. Néanmoins, sept ans après leur entrée au secondaire, les élèves de la CSWQ sortent avec leur DES en main dans une proportion de 72,9%, alors que celle d'élèves diplômés de la CSHBO passe à 60,3%. Autrement dit, la CSHBO s'est rattrapée quelque peu en décernant des diplômes à 4,5% plus d'élèves que la CSWQ durant les années 2008 et 2009. Quant à ceux qui entrent en retard au secondaire (c'est-à-dire ceux qui y accèdent après l'âge de 12 ans), leur proportion est de 9,2% dans la CSWQ, soit 15,6% sous la moyenne régionale, alors que ce taux est de 28,3% dans la CSHBO. Autre particularité régionale, les deux CS de la MRC du Pontiac ont un nombre infime d'élèves qui, en 2002, étaient inscrits au secteur privé, la moyenne régionale s'établissant à près de 12%.

3.1.3. Principaux organismes œuvrant en éducation et dans la lutte contre le décrochage scolaire au Pontiac

Deux écoles secondaires accueillent les jeunes de la région du Pontiac: une francophone, l'école secondaire Sieur-de-Coulonge, située à Fort-Coulonge, et une anglophone, Pontiac High School, située à Shawville, la plus grosse ville de la région. Deux commissions scolaires sont implantées sur le territoire de Pontiac: une anglophone (Commission scolaire Western Quebec) et une francophone (Commission scolaire des Hauts-Bois de l'Outaouais).

Fort-Coulonge abrite le centre de formation professionnelle Pontiac qui offre aussi l'éducation des adultes pour la région. De nombreux services de formation existent, dont l'alphabétisation et la formation pré-secondaire; des cours de formation générale, de métiers semi-spécialisés et autodidactes sont donnés et un service d'insertion sociale est également offert. Les jeunes anglophones de la région fréquentent le centre d'éducation

19. Site de la MRC Pontiac, <http://www.mrcpontiac.qc.ca/fr/regional/regional_demographic_fr.htm>.

20. MELS (2010). *Diplomation au secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec.

des adultes, le Pontiac Continuing Education Centre, dont l'un des points de service est situé sur le campus du Pontiac High School. En plus de la formation générale, l'école offre certains programmes de formation professionnelle comme assistance à domicile, secrétariat et comptabilité.

Enfin, on retrouve le club de recherche d'emploi du Pontiac (CREP), qui existe depuis 25 ans. L'objectif du CREP est de « développer l'employabilité en favorisant l'intégration des gens sur le marché du travail, tout en tenant compte de leurs aspirations et de leurs besoins personnels²¹ ». Il coordonne les activités de trois programmes distincts qui ont tous une perspective reliée à l'emploi : le Carrefour jeunesse-emploi (CJE) du Pontiac, le programme Sortir du bois et le Service d'aide à l'emploi. Au sein du CJE, on retrouve sept programmes destinés à mobiliser les jeunes dans une perspective professionnelle. Le programme Sortir du bois est une véritable entreprise d'insertion professionnelle ayant pour but, d'une part, d'embaucher des adultes sans emploi ou assistés sociaux et, d'autre part, de faire face à la crise qui sévit dans le domaine du bois d'œuvre. Ce programme vise l'acquisition de compétences dans un secteur économique privilégié de la région. Dans le Pontiac, de nombreux retours à l'emploi passent par le milieu communautaire. Enfin, le Service d'aide à l'emploi accompagne les personnes en quête d'un emploi par des « plans d'intervention » touchant les thèmes suivants : la connaissance de soi et l'acquisition de compétences, les choix professionnels, la recherche d'emploi, l'insertion professionnelle et le maintien en emploi.

3.2. Caractéristiques de l'organisme communautaire le Jardin éducatif du Pontiac

La mission de l'organisme est d'offrir des services de rééducation, par le biais d'activités valorisantes, à l'intention des jeunes anglophones et francophones de la région qui présentent des difficultés d'adaptation et d'intégration (scolaire, sociale, familiale). « *La mission première est le raccrochage scolaire, relate le directeur, mais la véritable mission première, c'est le raccrochage social.* » Il faut avant tout éviter qu'un jeune ne se retrouve dans des « *mondes parallèles* » ; l'OCLD cherche à en faire des citoyens pleinement responsables.

Le contexte rural rend cette tâche plus difficile : « *C'est un petit village. Tout se sait.* » Par exemple, quand un policier vient à l'OCLD, les gens s'appellent pour s'interroger sur les motifs de son déplacement. Par ailleurs, les gens de cette région appartiennent traditionnellement à l'un ou l'autre

21. Rapport d'activités 2008-2009 du CREP.

des deux mondes culturels très distincts, le monde francophone et le monde anglophone. Même si la situation a commencé à se transformer, cette scission culturelle tend à distinguer cette région de l'ensemble du Québec.

3.2.1. Structure de l'organisme et organisation du travail

À la tête de l'OCLD siège un CA très impliqué qui doit toutefois relever le défi de l'immensité du territoire lorsqu'il s'agit d'organiser des rencontres. De plus, le cas échéant, certains membres peuvent ressentir un malaise de ne pas être natifs de la région. Siègent à ce CA un membre de la commission scolaire, une jeune qui a déjà travaillé à l'OCLD, un membre du CREP et une travailleuse des centres jeunesse qui est l'une des fondatrices de l'OCLD.

Au moment de l'étude, l'équipe de l'OCLD est constituée de cinq personnes, dont deux femmes²². L'équipe étant petite, chaque personne joue un rôle névralgique dans l'organisme. La plupart des personnes qui ont occupé le poste de directeur ont quitté à l'intérieur de deux ans. Or il semble, selon le directeur actuel, qu'il faille s'accorder du temps pour gagner la confiance des partenaires régionaux. Une deuxième personne réalise des contrats d'aménagement avec les jeunes les plus âgés et s'occupe du potager durant l'été; elle représente un bon atout pour l'organisme: «*C'est notre mémoire agricole.*» Malgré sa fonction vitale dans l'OCLD, au moment des entretiens, ce poste demeurait précaire, faute de budget. Un troisième membre de l'équipe pilote aussi des contrats d'aménagement avec les jeunes plus âgés et occupe une fonction d'animateur durant l'été. L'équipe est de plus constituée d'une quatrième personne, une enseignante, un autre pilier de l'organisme. Une cinquième personne, une intervenante très compétente, a quitté l'organisme l'an passé. Cette personne provenait de la communauté locale, ce qui constitue – comme pour chaque poste d'ailleurs – un atout non négligeable pour créer des liens avec les jeunes.

L'ambiance de travail est généralement dépeinte comme chaleureuse, car les membres de l'équipe et tous ceux qui gravitent autour ont le désir de faire progresser les jeunes. Une enseignante évoque son rapport avec la direction et elle estime qu'elle bénéficie d'une grande autonomie dans son travail. Elle a pour ainsi dire «carte blanche» et se sent appuyée par la direction, même si elle s'y réfère rarement.

22. L'été, l'équipe est plus importante.

3.2.2. Profil des jeunes accueillis

Le contexte économique est difficile et les gens (les jeunes) de la région partent travailler en ville: «*on perd nos meilleurs éléments*», déplore le directeur. Le taux de chômage est élevé et il semble difficile d'instaurer une culture entrepreneuriale. Avec le nombre d'employeurs dans l'entreprise privée qui diminue, le travail au noir est très présent. Les problèmes sociaux qui affectent les jeunes sont multiples et la drogue semble omniprésente.

Les instances qui envoient les jeunes à l'OCLD sont d'abord et surtout les écoles, ainsi que les travailleuses sociales, les associations et, parfois, les parents. Seul organisme du genre dans une région excentrée, le Jardin éducatif du Pontiac accepte parfois d'accueillir temporairement des jeunes qui, en ville, seraient adressés ailleurs. Pour le programme d'été, c'est surtout le personnel en travail social de la région qui se charge de diriger les jeunes vers cet organisme.

3.2.3. Offre de service

Le Programme d'enrichissement éducatif du Pontiac (PEEP) est le programme central de l'organisme. Ce programme offre un répit aux jeunes qui éprouvent des difficultés comportementales, scolaires, familiales, etc., importantes à l'école. Une enseignante est présente sur place et permet aux jeunes de bénéficier des services de l'organisme sans accumuler de retard scolaire. La matinée est donc consacrée aux efforts scolaires et l'après-midi, au suivi psychosocial avec une personne intervenante (ateliers thématiques, activités sportives, etc.).

Ce programme permet d'encadrer le jeune par un suivi plus personnalisé en vue de préparer son retour à l'école. L'accompagnement a une durée relative et peut se dérouler sur une période allant de quelques jours à plusieurs mois et, exceptionnellement, à une année scolaire entière. Mais la plupart des jeunes y restent quelques semaines. Selon le directeur, le fait que l'organisme accueille des jeunes sur des périodes aussi variables est lié à des particularités régionales. En effet, le fait de travailler dans une région rurale où peu de ressources sont à la disposition de la communauté encourage l'organisme à répondre au plus grand nombre de besoins possibles et à accueillir des jeunes présentant des profils et des parcours très diversifiés, ce qui n'empêche pas l'OCLD de diriger les jeunes ailleurs au besoin.

Le deuxième programme de l'organisme est le camp de jour. Celui-ci se déroule à l'été durant sept semaines et accueille une trentaine de jeunes. Ce programme s'adresse à des jeunes éprouvant des difficultés scolaires, familiales ou sociales. Le but du camp de jour est de faire vivre une expérience positive et de briser l'isolement. Les jeunes sont envoyés par les services sociaux (CLSC et centres jeunesse). Les jeunes apprennent

à s'occuper d'un potager et s'impliquent dans la communauté de diverses manières. Ils sont rétribués pour suivre le programme. Le potager facilite l'accompagnement et constitue un outil pertinent pour intervenir avec les jeunes.

Les activités du camp de jour s'inscrivent dans la perspective de développer l'employabilité des jeunes en leur apprenant la discipline du travail. Le directeur essaie de les valoriser par le travail, ce qui constitue un défi, car pour diverses raisons, dont la mauvaise alimentation, certains jeunes manquent d'énergie tandis que d'autres sont hyperactifs. Ils ont de la difficulté à poser les gestes adéquats; une certaine quantité de plantes sont ainsi détruites. En conséquence, l'OCLD tâche en général de confier les contrats d'aménagement aux jeunes un peu plus âgés qui possèdent certaines habiletés de base dans le maniement des machines, pour des raisons de sécurité principalement.

Étant donné la situation linguistique, l'OCLD offre des services d'intervention dans les deux langues, ce qui, dans un même mouvement, selon le directeur, complique et enrichit l'intervention. Le directeur manifeste d'ailleurs une certaine fierté à encourager les échanges en français.

Dans l'ensemble, les activités varient selon les besoins du jeune. L'organisme ne cible pas seulement les besoins qui sont liés au scolaire. Par exemple, l'OCLD a déjà retiré un jeune en deuil d'une école, ce qui n'est pas un rôle habituel pour un organisme communautaire œuvrant dans la lutte contre le décrochage scolaire. Le directeur considère que cet endroit est d'abord un lieu d'accueil où les jeunes aiment venir. L'OCLD représente un milieu structurant et sécurisant pour les jeunes, contrairement à certaines familles.

3.2.4. Financement

L'OCLD reçoit près de 60% de son financement du gouvernement. Centraide contribue à hauteur de 24%. L'autofinancement occupe une bonne part du budget total, soit 11%. Le CREP leur envoie une animatrice qui réalise des projets spéciaux, comme des bacs à fleurs, et montre comment mettre sur pied une entreprise. Le CLE, de son côté, finance des employés et de la formation. Ils proposent aussi des formations pour le personnel. Le personnel en travail social des CLSC de la région attribue 1500 \$ par année au camp d'été. La MRC offre des contrats horticoles à l'OCLD pour planter des fleurs, tondre le gazon, etc., et aussi pour l'obtention de matériel, une entente dont le directeur est très satisfait. La Fondation Chagnon, à travers le projet *Québec en forme*, paie une partie des activités physiques.

De 2009 à 2010, l'OCLD a vu son budget annuel diminuer d'environ 26 000 \$, ce qui représente une coupure de 11% par rapport au budget de 2009. Ce montant est la somme de diminutions dans l'attribution de

huit subventions mineures sur 15. L'organisme a, par contre, pu compter sur trois subventionnaires principaux qui n'ont pas varié au cours de ces deux années, lesquels assument 25 % des subventions totales de l'OCLD. Les enjeux financiers touchent très directement le personnel, car la masse salariale constitue pour l'OCLD les deux tiers de ses frais d'exploitation. C'est pourquoi, au moment de l'entrevue, on nous signale que l'OCLD aura à négocier avec le CLE et le gouvernement fédéral des augmentations salariales, afin de maintenir minimalement leur compétitivité au regard des conditions de travail afin de ne pas perdre leur personnel.

4. ÉLÉMENTS DE CONVERGENCE DES TROIS ORGANISMES COMMUNAUTAIRES

Les trois OCLD à l'étude se situent dans des environnements sociaux bien différents les uns des autres, mais font tous face à un problème unique, celui de la persévérance scolaire. Pour parvenir à la réinsertion scolaire et sociale attendue, plusieurs contraintes et particularités régionales doivent être prises en compte dans leur équation de la réussite. Afin de mettre ces dernières en lumière, nous proposons une synthèse des enjeux et caractéristiques sociales les plus significatifs des pratiques des OCLD. Pour ce faire, nous traiterons des différents contextes sociaux et scolaires des OCLD, de leur mission respective et de leur offre de service, de leur mode de sélection des jeunes accueillis et, enfin, de leur situation financière, avant de présenter le regroupement auquel ces OCLD appartiennent, soit le ROCQLD, qui offre une plate-forme de consolidation de leurs spécificités.

4.1. Les contextes social et scolaire

En se référant au tableau 3.1 qui compare les contextes scolaires de chacun des organismes, on constate que les taux d'obtention de diplôme sont de 2 % à 8 % sous la moyenne provinciale, sauf celui de la CSDM, qui lui est équivalent. Entre 9 % et 14 % des élèves des trois milieux confondus ont besoin de deux années supplémentaires pour obtenir leur DES (en sept ans). C'est en Outaouais que les élèves accusent le plus grand retard lorsqu'ils intègrent le secondaire. En effet, la région et, plus particulièrement, la CSHBO ont accumulé 11 % de retard au-dessus de la moyenne québécoise. Autrement dit, en Outaouais, c'est plus d'un étudiant sur quatre qui n'arrive pas à atteindre l'école secondaire en même temps que les élèves de sa cohorte. Enfin, comparativement à la moyenne québécoise, le taux annuel de élèves sortant sans diplôme ni qualification en formation générale est significativement plus élevé en Outaouais, les autres CS étant beaucoup plus près de la moyenne provinciale.

Ce portrait statistique très général permet de prendre conscience du fait que le Jardin éducatif du Pontiac est domicilié dans une région où la situation scolaire est la plus difficile des trois OCLD. Les deux commissions scolaires desservies par cet OCLD présentent d'ailleurs une particularité : même si leur taux annuel de sortie sans diplôme ni qualification en formation générale est significativement plus élevé que celui des autres CS, elles affichent finalement des taux d'obtention de diplôme près des moyennes provinciales. On relève du même coup que l'Ancre des jeunes et Bénado œuvrent à l'intérieur de contextes sociaux qui se ressemblent quelque peu.

Cela étant dit, il faut garder à l'esprit que ces indicateurs peuvent cacher des écarts très importants sur le plan des établissements scolaires et de la situation particulière des OCLD, comme à Verdun où, à titre d'exemple, le taux de décrochage est de 18% plus élevé que celui de la région de Montréal et de 20% plus élevé que celui d'une école avoisinante. Chose certaine, le phénomène du décrochage touche beaucoup d'élèves ; c'est près d'un élève sur cinq (18,4%) qui, chaque année, quitte l'école sans aucun diplôme et, dans ce contexte, les moyens mis en place pour contrer l'exclusion du système scolaire semblent insuffisants, comme en témoignent les nombreuses demandes d'admission dont font l'objet ces trois OCLD.

En posant notre regard sur l'environnement social des OCLD, on constate que les différences de contexte influencent les pratiques. Cela s'observe cependant davantage dans les OCLD implantés en milieu urbain et rural que dans ceux œuvrant en milieu semi-urbain. Dans le cas du Jardin éducatif du Pontiac, deux effets peuvent être associés à la nature des liens sociaux propres à ce milieu. Premièrement, il y a une certaine préoccupation concernant la confidentialité des informations divulguées par les personnes impliquées dans les démarches de l'OCLD, qui traite souvent des informations sensibles. Bref, un enjeu éthique de confidentialité s'esquisse indubitablement dans la pratique des OCLD en milieu rural, enjeu qui peut affecter autant la démarche d'un jeune que la pratique d'une personne intervenante. D'un autre côté, la force du réseau social a aussi ses avantages. Les ressources des OCLD étant généralement insuffisantes, les moyens mis en œuvre par la direction du Jardin éducatif du Pontiac pour les accroître mobilisent une fraction importante de la communauté, et ce, pour des actions aussi diversifiées que des collectes de fonds, des partenariats, de la diffusion de message, etc. La solidarité communautaire est donc sollicitée pour la cause des jeunes.

Ce qui distingue le milieu urbain, c'est la diversité des ressources et des acteurs en présence dans la communauté. Tant au niveau de la ville de Montréal que de l'arrondissement de Verdun, un large ensemble d'acteurs engagés dans la lutte contre le décrochage scolaire sont mis en

TABLEAU 3.1.
Taux d'obtention de diplôme, de retard à l'entrée et de sortie sans diplôme des régions
et commissions scolaires des trois OCLD (%)

Type de région	Urbaine		Semi-urbaine		Rurale			
	Montréal	CSMB	Montréal	CSGS	Outaouais	CSHBO	CSWQ	Oc
Taux d'obtention de diplôme, 5 ans après l'entrée (cohorte 2004)	55,5	61,1	56,1	56,4	52,8	43,2	58,2	61,0
Taux d'obtention de diplôme, 7 ans après l'entrée (cohorte 2002)	67,7	74,0	68,5	68,5	64,0	60,3	72,9	71,7
Retard à l'entrée au secondaire (avoir 13 ans et plus) (cohorte 2002)	22,8	16,3	16,8	18,0	28,4	28,3	9,2	16,9
Taux annuel de sorties sans diplôme ni qualification en formation générale (2008-2009)*	ND	20,3	ND	15,7	ND	31,0	36,0	18,4

* Le taux annuel de sorties sans diplôme ni qualification en formation générale est à distinguer du taux de décrochage. Le premier, qui est un indicateur plutôt institutionnel, est le taux de sortants par rapport à l'ensemble des élèves d'une cohorte ou d'une génération, tandis que le second est le taux de personnes sans diplôme ni qualification par rapport à l'ensemble de la population.

Source : MELS (2010). *Diplomation au secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec. Taux annuel de sorties sans diplôme ni qualification, parmi les sortants, en formation générale des jeunes, selon le sexe, par réseau d'enseignement et par commission scolaire, statistiques 2008-2009. Données officielles.

réseau afin d'établir des canaux de communication entre les différents acteurs et de proposer une offre de service concertée. Les OCLD urbains travaillent dans un environnement communautaire et institutionnel où les actions pour lutter contre le décrochage scolaire sont multiples et organisées. Cette remarque vaut pour Bénado, à la différence que si l'environnement communautaire reste riche, il est moins spécialisé dans le champ de la lutte contre le décrochage scolaire. Quand une personne intervenante de Bénado fait face à des difficultés particulières pour lesquelles elle n'a pas d'expertise (par exemple un deuil), elle se tourne vers un autre organisme qui est plus apte à composer avec une telle situation. En revanche, le Jardin éducatif du Pontiac est confronté à une plus grande diversité de problèmes sociaux et doit maintenir, par conséquent, une approche souple.

4.2. Les caractéristiques des organismes communautaires

Les trois OCLD de cette étude se situent, on le sait, dans trois régions bien différentes du Québec. Comme on peut le voir au tableau 3.2, ils ont presque tous vingt ans d'existence au moment de nos entrevues, ce qui est quatre fois plus que la moitié des OCLD du Québec qui n'auraient pas cinq ans d'ancienneté, selon Duval *et al.* (2005). Les trois OCLD offrent leurs services à une douzaine d'écoles primaires et secondaires; un seul toutefois n'est relié qu'à des écoles secondaires. S'agissant des programmes offerts, ils ont tous un programme qui prend en charge les jeunes tout au long de leur séjour hors de l'école. Deux OCLD offrent aussi des camps de jour d'été, mais un seul a un programme d'aide aux devoirs. Enfin, seul le budget de l'OCLD situé en milieu rural est significativement moins élevé que les autres et même inférieur de 35% à la moyenne des OCLD financés par le PACTE (Deshaies, 2006), mais le rapport entre les revenus et le nombre de jeunes aidés demeure similaire aux autres.

En considérant la mission que se sont donnée les OCLD, on remarque d'entrée de jeu que l'objectif principal n'est pas l'obtention du DES, mais plutôt le développement par le jeune de sa capacité de réflexivité et sa réconciliation avec sa capacité à apprendre, laquelle a parfois été engloutie dans une mer d'expériences dévalorisantes et frustrantes. Le *modus operandi* privilégié est un accompagnement à la fois collectif et individualisé, qui permet de créer des relations fortes et intimes entre le personnel des OCLD et les jeunes apprenants. Cela ne signifie pas pour autant que l'on considère le jeune indépendamment de son environnement. Bien au contraire, l'approche de ces OCLD correspond à ce que le ROCQLD nomme une approche globale et systémique. Cette approche est reconnue comme l'un des quatre points communs à l'ensemble des OCLD de lutte contre

TABLEAU 3.2.

Caractéristiques comparées des trois organismes communautaires à l'étude

	Jardin éducatif du Pontiac	Bénado	Ancre des jeunes
Milieu	Rural	Semi-urbain	Urbain
Année de fondation	1989	1983	1991
Budget annuel (2010)	206 000 \$	583 000 \$*	560 000 \$
Nombre de personnes employées par l'OCLD	5	14	24
Nombre de jeunes/parents rejoints par an	48/82	130/150	140/100
Catégorie d'âge des participants	Primaire et 16-25 ans	Secondaire et 16-24 ans	Primaire et secondaire
Secteur desservi	2 CS	1 CS	3 CS
Écoles primaires/secondaires desservies	4/7	0/14	5/6
Programmes de raccrochage scolaire et autres	<ul style="list-style-type: none"> – PEEP (prévention du décrochage) – Camp horticole d'été 	<ul style="list-style-type: none"> – Services aux jeunes raccrocheurs – Répét (jeunes à risque de décrochage) – Topo Média 	<ul style="list-style-type: none"> – Soutien aux raccrocheurs – Prévention du décrochage – Camp de jour d'été

* Pour le volet éducation seulement.

Source : Site du ROCQLD : <<http://rocqld.org/public/membres/membre/>>.

le décrochage. Cette *approche* globale est conséquente à une *vision* globale du jeune, laquelle « signifie que les organismes communautaires considèrent les jeunes dans leur totalité d'être humain » (Duval *et al.*, 2005, p. 7).

La gestion des bénévoles et des stagiaires demande des ressources importantes dont les organismes ne bénéficient pas à parts égales. En termes d'effectifs, les structures d'accueil de bénévoles de Bénado et de l'Ancre des jeunes s'apparentent beaucoup. Bénado accueille de plus des stagiaires provenant du cégep ou de l'université. L'Ancre accueille aussi des stagiaires qui poursuivent des études universitaires.

4.2.1. La concertation et la communication

Les trois personnes enseignantes qui ont évoqué le sujet de la communication au sein de leur OCLD affirment que l'ensemble du personnel des OCLD collabore avec l'ensemble des acteurs impliqués auprès du jeune (école, services sociaux, DPJ, etc.) et que ce processus est essentiel.

À l'interne, dans les réunions qui se déroulent en présence d'intervenants psychosociaux, beaucoup d'informations peuvent aider les enseignantes à accomplir leur travail, qui avouent avoir besoin de se faire alimenter et encadrer dans l'accompagnement des jeunes, car parfois, elles ne savent pas tout à fait comment s'y prendre. En réalité, il revient aux responsables et au personnel d'intervention psychosociale d'encadrer le personnel enseignant pour qu'il soit en mesure de répondre aux besoins des jeunes, affirme la directrice de l'Ancre des jeunes. Dans cet ordre d'idées, des journées de formation sont organisées par cet OCLD sur des thèmes relatifs à la délinquance, tels que la consommation de drogue.

D'un autre côté, lors des réunions cliniques, peuvent surgir des difficultés de communication entre le personnel d'intervention psychosociale et le personnel enseignant. Une enseignante mentionne que des décisions prises par le personnel d'intervention psychosociale peuvent ne pas être comprises par tous. Les personnes qui interviennent ont un plan d'intervention et des attentes de résultats, mais cette enseignante signale qu'elle ne comprend pas toujours ces démarches d'intervention. C'est dire comme il peut être difficile d'harmoniser les visions.

4.3. Le mode de sélection des jeunes accueillis dans les organismes communautaires

Pour sélectionner et accueillir les jeunes au sein des trois OCLD, il y a deux façons principales de procéder. L'Ancre des jeunes et Bénado s'en remettent aux écoles ou aux services sociaux pour que leur soient envoyés les jeunes qui sont réellement à risque de décrochage. Les motifs qui justifient une recommandation des jeunes apprenants aux organismes communautaires de lutte contre le décrochage scolaire sont variés: désintérêt pour les études et rejet de l'école fréquentée, dépression nerveuse engendrant repli sur soi et désengagement par rapport aux études, difficultés scolaires trop importantes pour les ressources de l'école, dépendance à la drogue ayant des conséquences importantes sur le parcours scolaire. Ayant néanmoins le choix d'accepter ou de refuser un candidat, les OCLD rencontrent le jeune, souvent avec un parent ou un intervenant, et cherchent à s'assurer qu'il a un réel désir de s'investir dans le cheminement qu'on lui proposera. Dans deux des organismes, l'ouverture des jeunes à entreprendre des démarches de raccrochage scolaire, la reconnaissance de leurs difficultés et l'acceptation des règles de fonctionnement sont des critères jouant

un rôle important pour qu'ils soient acceptés. Il est beaucoup plus difficile, dit-on, d'intervenir auprès d'une personne «*non volontaire*», la personne-ressource ayant beaucoup plus de chances de se «*brûler pour rien*».

Dans le cas du troisième organisme, le Jardin éducatif du Pontiac, il semble que la majorité des jeunes le fréquentent parce qu'ils y sont contraints par leur école. En effet, l'organisme représente leur dernière chance avant de passer devant le comité de discipline et d'être expulsés de l'école. À d'autres moments, le séjour en OCLD se substitue à des semaines de suspension, leur permettant de faire réellement le travail exigé par les personnes enseignantes. D'ailleurs, dans les écoles secondaires environnantes, l'équipe professionnelle et la direction utilisent parfois la menace d'une référence à cet organisme comme un moyen disciplinaire : «*Attention à ton comportement sinon on va t'envoyer là-bas!*» On peut alors se demander quel est l'impact d'une telle stratégie sur la représentation qu'ont les jeunes de l'organisme susceptible de les accueillir.

Au sein de l'Ancre de jeunes, certains constats empiriques guident la sélection du profil des jeunes apprenants. L'idée de favoriser les jeunes de moins de 16 ans, même dans le cadre des programmes de jour, vient notamment du constat que cette population est jugée plus vulnérable puisqu'il n'y a aucun service institutionnel pour les jeunes en difficulté, car ils ont l'obligation légale d'être à l'école. Du point de vue de l'équipe de l'Ancre, plus l'intervention est rapide auprès des jeunes susceptibles de décrocher ou ayant décroché, plus les chances de réussite sont grandes; les jeunes n'ont pas encore eu le temps de «*s'installer dans un processus de dysfonctionnement*», telle la vie nocturne. Quant au type de difficultés vécues par les jeunes, depuis quelques années, le personnel d'intervention favorise les jeunes souffrant de troubles anxieux plutôt que des jeunes montrant des problèmes de comportement. Cette décision repose sur le constat selon lequel cette clientèle est moins soutenue dans les programmes et les interventions en milieu scolaire. Ces jeunes ne dérangent pas et passent souvent inaperçus jusqu'au moment du décrochage.

Les différents types d'environnement social des OCLD ont des effets directs sur le profil des jeunes qui y sont accueillis. L'Ancre des jeunes et le Jardin éducatif du Pontiac sont situés dans des régions où les conditions socioéconomiques sont relativement difficiles. D'ailleurs, la situation économique des 16 à 25 ans y est beaucoup plus précaire que celle des personnes plus âgées. La personne qui coordonne le Jardin éducatif du Pontiac indique que le contexte social est effectivement difficile et que les cas de certains jeunes sont graves, sous-tendant des problématiques diversifiées, telles que la violence sexuelle, le suicide, la déficience mentale, la défiance grave à l'égard de l'autorité, la négligence parentale, la vente de drogues par les parents ou encore la déficience intellectuelle. En revanche, à Bénado, le coordonnateur clinique relève que les jeunes

proviennent de milieu socioéconomique de classe moyenne et trahissent plutôt des problèmes familiaux, des problèmes de rejet par les pairs, d'estime de soi ou de comportement.

Au fil du temps, le profil des jeunes change: le nombre de filles augmente et l'âge moyen diminue. Les OCLD ont aussi entamé une réflexion autour des services à offrir aux jeunes qui vivent avec des troubles anxieux. Selon un coordonnateur, ils ne sont pas nécessairement démotivés face à l'école. Ils possèdent bien leur métier d'étudiant, comprennent la matière et montrent du respect envers l'autorité. Ce sont vraisemblablement des problèmes liés à leur santé mentale (anxiété, dépression, etc.) qui les poussent à quitter l'école. En somme, les OCLD sont intéressés à offrir des services aux jeunes présentant des profils nouveaux.

4.4. Le financement

Le financement des OCLD est un point névralgique, comme nous l'avons déjà souligné. Trois enjeux se dégagent clairement de cette problématique, lesquels sont aussi reconnus par le ROCQLD: 1) l'enveloppe globale du PACTE est insuffisante et les organismes accrédités peinent à obtenir des montants suffisants pour soutenir leur mission; 2) notamment en raison du manque de ressources disponibles, les organismes non accrédités ont de la difficulté à se faire reconnaître et financer par le programme; et 3) le soutien financier ponctuel est dominant, ce qui place les organismes dans une situation de précarité constante (Duval *et al.*, 2005).

Dans le contexte financier, il importe de relever quelques spécificités des trois OCLD. Selon le Regroupement, il n'y a que 30% des organismes qui bénéficient d'un financement stable et régulier pour leurs activités de lutte contre le décrochage. En ce qui concerne les OCLD étudiés par Duval *et al.* (2005), le nombre moyen de bailleurs de fonds est de 4,4. Quant à notre échantillon, le nombre de bailleurs de fonds (de 1000 \$ et plus) est considérable, soit de 10 à 15, mais, selon les auteurs cités, un nombre élevé de bailleurs de fonds ne serait pas nécessairement signe de bonne santé financière. Néanmoins, l'Ancre des jeunes et Bénado bénéficient d'un financement stable qui leur permet, année après année, de garder leurs employés et de leur offrir un minimum d'avantages sociaux. Le Jardin éducatif du Pontiac est, quant à lui, confronté à des variations budgétaires importantes et à des problèmes de rétention de son personnel intervenant, faute de moyens financiers. L'organisme compte sur les services rémunérés de cinq personnes, mais, au moment de l'entrevue, il venait de perdre les services d'une de ses intervenantes, jugée compétente, par manque de compétitivité salariale et se questionnait quant à la pérennité du poste d'un des deux jardiniers. Il convient donc de garder à l'esprit ces considérations afin de rester nuancé lors de la généralisation de certains constats.

TABLEAU 3.3.**Comparatif des subventions des trois organismes communautaires (%)**

	Jardin éducatif du Pontiac	Bénado	Ancre des jeunes*
Ministères et gouvernements	59	50	25
Centraide	24	33	27
Autofinancement	11	4	2
Autres fonds/organismes	4	–	1
Dons privés	–	2	39
Commissions scolaires	–	11	4
Budget total	98	100	98

* Le camp de jour d'été (35 500 \$), comptabilisé à part, est à plus de la moitié financé par Centraide, ensuite par la Ville de Montréal, le gouvernement du Canada et les utilisateurs (les parents).

Sources : Rapports annuels des trois organismes.

Si l'on se réfère au tableau comparatif des subventions des trois organismes communautaires, on remarque d'entrée de jeu que deux OCLD, le Jardin éducatif du Pontiac et Bénado, sont principalement dépendants des subventions gouvernementales puisqu'elles représentent plus de la moitié de leur budget annuel. Le troisième organisme semble jouir d'une plus grande autonomie en la matière. En fait, ses revenus (39%) proviennent principalement de dons de fondation, d'individus ou de firmes. Ces donateurs (de plus de 1000 \$) sont au nombre de 14, le plus généreux d'entre eux fournissant 10% des revenus totaux de l'OCLD. Au total, cet OCLD regroupe environ une vingtaine de subventionnaires de tout acabit. Du côté du Jardin éducatif du Pontiac, si le montant des dons reçus est non significatif dans le budget, la liste des partenaires affiche un nombre à peu près équivalent à celui des donateurs de l'Ancre des jeunes. Dans ces circonstances, cet organisme semble faire preuve d'imagination pour trouver des solutions et des partenaires afin d'offrir des activités aux jeunes apprenants qui lui sont confiés.

Il faut en outre souligner la part du financement philanthropique pour les trois organismes. Si nous additionnons les pourcentages des sommes allouées par Centraide, par les autres fonds et organismes et par les dons privés, ce type de financement atteint, respectivement pour le Jardin éducatif du Pontiac, Bénado et l'Ancre des jeunes, 28%, 35% et 67%. On sait par ailleurs que l'Ancre des jeunes s'est fait subventionner l'achat de son immeuble par une fondation. Le financement philanthropique occupe donc une place non négligeable dans l'équilibre financier des OCLD. L'Ancre des jeunes est de plus un organisme qui semble jouir

d'une certaine stabilité, tant au regard de sa mission éducative que de son personnel et de ses finances, mais il vit avec les mêmes problèmes généraux de financement relevés par le ROCQLD.

Enfin, pour nous prononcer avec plus de justesse sur le positionnement de chaque OCLD sur l'axe analytique de l'autonomie et de la complémentarité, il nous faudrait recueillir plus d'informations sur les enjeux du financement afin de répondre à nos diverses interrogations. Par exemple, les mesures de financement sont-elles axées sur les programmes ou sur la mission? Quel est le degré de liberté eu égard aux commissions scolaires subventionnaires? Quelle est la part de la subvention accordée aux salaires du personnel ou la portion de temps consacré à la recherche de financement? Néanmoins, des constats émergent à propos de l'effet du contexte socioéconomique sur les pratiques des OCLD, des critères de sélection en vigueur pour accueillir les jeunes apprenants ou de la précarité du financement, mais peut-on les généraliser à l'ensemble des OCLD qui mettent en œuvre des programmes de raccrochage scolaire? Cette question n'a pas encore trouvé de réponse, car peu de données ont été colligées sur ce sujet. Seuls l'ouvrage de Duval *et al.* (2005) et le rapport sur le portrait des pratiques de raccrochage au Québec du ROCQLD nous permettent de faire des rapprochements et des généralisations, lesquels seront discutés dans les pages qui suivent.

4.5. L'appartenance au Regroupement des organismes communautaires de lutte au décrochage scolaire, le ROCQLD²³

Les trois OCLD à l'étude sont membres du Regroupement des organismes communautaires de lutte au décrochage scolaire, nommément le ROCQLD, ainsi que 34 autres²⁴. Nous consacrons maintenant quelques pages à une présentation de cet organisme chapeau qui constitue le seul regroupement national voué à la lutte contre le décrochage scolaire. Nous présentons brièvement sa genèse, sa mission et sa vie démocratique, ainsi que ses membres. Ensuite, après avoir revu quelques-unes de ses activités, nous présenterons sa position sur l'enjeu du financement des OCLD ainsi que sa situation dans l'espace politique.

23. Informations tirées du site Internet <<http://www.rocqld.org>>, du document «Portrait des pratiques communautaires de lutte au décrochage, 2006» et du «Rapport d'activités 2009-2010» du ROCQLD.

24. Au moment de notre étude, à l'hiver 2009-2010.

4.5.1. La genèse

Confrontés à une réalité quotidienne de plus en plus exigeante, en 1996, quelques organismes concentrés dans la région de Montréal ont fondé le Regroupement des organismes communautaires d'intervention auprès des jeunes décrocheurs scolaires potentiels ou réels de l'île de Montréal (ROCIDEC). Le succès du ROCIDEC est tel qu'en 2004, devant une demande sans cesse croissante d'adhésion qui provient de l'extérieur de Montréal, ses membres lui confient le mandat d'élargir sa représentation à l'échelle du Québec. Afin de refléter cette nouvelle identité, il modifie ses lettres patentes pour devenir le Regroupement des organismes communautaires québécois de lutte au décrochage (ROCQLD).

Le ROCIDEC et le ROCQLD ont été fondés dans une période où le rôle de l'État et le contexte social et économique étaient en pleine mutation. Par sa nature et sa structure, le ROCQLD semble pleinement s'inscrire dans la quatrième tradition relevée par Duval *et al.* (2005), soit celle du «partenariat et de la concertation», caractéristique de la décennie 1990, dont l'objectif est de «travailler en concertation pour améliorer l'organisation des services et les modes de développement social et économique».

4.5.2. La mission

Le ROCQLD a pour mission de :

favoriser la concertation et les échanges entre les organismes communautaires qui travaillent à la problématique du décrochage scolaire, d'assurer leur représentation en tant qu'interlocuteur privilégié auprès des diverses instances publiques et communautaires et de les soutenir dans la consolidation et le développement de leurs activités.

Cet énoncé de mission poursuit trois objectifs généraux, soit 1) de se positionner comme porte-parole politique devant les instances publiques, communautaires et devant la population en général, 2) d'offrir divers services aux membres pour les soutenir dans la consolidation et le développement de leurs activités et 3) de favoriser les échanges et la concertation entre les membres.

Pour assurer la réalisation du premier volet de ses activités, le ROCQLD cherche à promouvoir et défendre les droits et intérêts des organismes membres et des jeunes rejoin²⁵. Pour ce faire, il assure une représentation aux différents paliers des gouvernements ou instances de représentation

25. Par exemple, au moment de cette étude, le Regroupement travaillait à la reconnaissance des OC dans le plan de lutte contre le décrochage scolaire du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, lequel ne reconnaissait pas, selon le ROCQLD, leur apport.

communautaires ou autres, travaille en partenariat avec d'autres regroupements et organismes, dont ceux du milieu scolaire, de la santé et des services sociaux, pour agir sur les facteurs à l'origine du décrochage scolaire et, enfin, sensibiliser la population et contribuer à briser les préjugés entourant le décrochage scolaire.

Dans le but d'offrir un soutien à la consolidation des activités des organismes membres, le regroupement recherche pour ces derniers un financement stable et récurrent, offre des formations aux membres sur divers sujets touchant le décrochage scolaire et soutient les initiatives locales et le développement de ressources en matière de lutte contre le décrochage scolaire.

Enfin, pour favoriser la concertation en son sein, le ROCQLD rassemble les forces existantes travaillant à la lutte contre le décrochage scolaire et à la réinsertion dans le but de favoriser la diffusion d'information et les échanges entre les membres. Elle assure aussi une veille informationnelle au regard des enjeux, des discours, des analyses et des pratiques touchant le décrochage scolaire.

D'après une personne à la direction d'un OCLD, le regroupement est effectif pour exercer des pressions politiques: «*On peut crier plus fort avec le ROCQLD.*»

4.5.3. Les membres et la vie démocratique

Au moment de notre étude, le regroupement compte un total de 37 OCLD, dont 22 se situent à Montréal. La deuxième région la mieux représentée est celle de la Montérégie, laquelle est limitrophe de la métropole, avec quatre OCLD. Enfin, le reste des régions représentées (Bas-Saint-Laurent, Saguenay-Lac-Saint-Jean, Capitale-Nationale, Mauricie, Outaouais, Chaudière-Appalaches, Laval et Laurentides) ont chacune un ou deux OCLD membres. La vie démocratique du regroupement se déroule principalement au sein des différents comités où tous les membres sont invités à siéger. Les différents comités de travail produisent des orientations qui guident l'équipe permanente, ainsi que des propositions qui sont soumises au conseil d'administration.

Si un OCLD désire devenir membre de ce regroupement, il doit, entre autres, répondre aux critères de l'action communautaire autonome (ACA), tels qu'énoncés dans le Cadre de référence en matière d'action communautaire en vigueur depuis 2004²⁶, être incorporé depuis au moins un an et posséder une structure organisationnelle stable, avoir une mission

26. Pour consulter le Cadre de référence en matière d'action communautaire, voir: <<http://www.mess.gouv.qc.ca/sacais/action-communautaire/cadre-reference.asp>>.

principale ou un programme clairement identifié de lutte contre le décrochage scolaire destiné aux jeunes de moins de 25 ans, être favorable à l'établissement de partenariats ou de collaborations librement consentis avec d'autres acteurs des milieux communautaires, de l'éducation, de la santé et des services sociaux, etc., et, enfin, il doit proposer des activités directes d'intervention adaptées aux besoins des jeunes en privilégiant une approche globale et une participation volontaire des jeunes et des parents.

4.5.4. Quelques activités de 2009-2010

Dans l'objectif de se positionner comme un acteur incontournable en matière de lutte contre le décrochage, le ROCQLD multiplie les représentations extérieures et le développement de partenariats. Ce regroupement est impliqué de manière intensive dans l'ensemble des sphères de la lutte contre le décrochage, autant sur le plan gouvernemental que sur celui des initiatives privées ou communautaires.

Dans sa relation au public, le ROCQLD a multiplié les communications externes afin de faire connaître le travail de ses membres et ses positions sur les enjeux liés à la lutte contre le décrochage. La plupart des communications publiques ont porté sur le plan d'action du MELS *L'école, j'y tiens!* dont l'action communautaire était exclue. Avec le Centre de formation populaire, le ROCQLD a aussi mis sur pied un projet de développement des pratiques d'évaluation chez ses membres afin de faire valoir l'impact de leurs actions et de bonifier leurs pratiques.

4.5.5. La problématique du financement des organismes communautaires de lutte contre le décrochage

Le ROCQLD est conscient des défis cruciaux auxquels font face les organismes communautaires de lutte contre le décrochage (OCLD) en matière de financement. C'est pourquoi il consacre une part importante de son travail à améliorer l'accès à un financement approprié, stable et suffisant. Ce travail s'effectue de trois manières : 1) par une représentation auprès du MELS afin d'améliorer la qualité et la quantité du financement fourni aux organismes accrédités par le Programme d'action communautaire sur le terrain de l'éducation (PACTE), 2) par l'accompagnement des membres en vue de leur accréditation par le PACTE et 3) à travers une veille et un soutien informationnels aux membres sur le financement grâce à son bulletin de liaison.

Selon le ROCQLD, les OCLD ont deux types de ressources : le financement et les bénévoles. Le financement n'est malheureusement pas toujours stable et régulier, situation à laquelle doivent s'adapter les OCLD.

Le financement récurrent provient majoritairement du MELS par le biais du PACTE. Ce dernier finance essentiellement les organismes « centraux » accrédités par le MELS, c'est-à-dire ceux dont l'unique mission est la lutte contre le décrochage, par opposition aux organismes « multi » qui œuvrent dans plusieurs domaines à la fois, par exemple famille et lutte contre le décrochage. Les organismes « multi », pour leur part, sont plus souvent accrédités par le MSSS et financés par le Programme de soutien aux organismes communautaires (PSOC). Ce fonds ne finance toutefois pas les activités de lutte contre le décrochage en tant que telles, mais l'ensemble de la mission des organismes.

Le constat du ROCQLD est que « les financements stables et réguliers sont insuffisants ». Ce constat est basé sur deux données. Premièrement, seuls 30% des organismes sondés par l'étude²⁷ du regroupement bénéficient d'un financement stable et régulier pour leurs activités de lutte contre le décrochage. Les enveloppes globales des programmes PSOC et PACTE sont insuffisantes pour répondre à la demande et de nombreux organismes sont inscrits sur une liste d'attente. Les organismes interprètent cette insuffisance de financement stable comme un manque de reconnaissance de leur mission et de leurs actions. Deuxièmement, quand des montants sont alloués, ils représentent rarement plus de 20 à 30% du budget d'un organisme.

Le deuxième type de financement, dit ponctuel, est dominant, mais insuffisant. Il comprend le financement par projet et par entente de service. Ses principaux bailleurs de fonds sont le gouvernement fédéral, les commissions scolaires, les écoles et les fondations.

Quant aux bénévoles, les OCLD font face à un roulement important, et ce, surtout en milieu rural. Quatre raisons expliquent cela. Les OCLD des régions rurales manquent de ressources pour effectuer les tâches liées à la gestion, à la formation et à l'encadrement des bénévoles. Ensuite, beaucoup de bénévoles sont des étudiants; or les établissements d'enseignement postsecondaire sont en milieu urbain. De plus, la distance géographique entre la résidence du bénévole et l'organisme est un obstacle majeur. Enfin, il y a un problème éthique en lien avec la confidentialité dans les petites localités.

En somme, les activités de lutte contre le décrochage les plus précaires sont celles qui ne bénéficient pas de financement stable et récurrent et celles offertes en milieu rural où l'on retrouve davantage d'organismes « multi », où les sources de financement ponctuel sont moins nombreuses et où le bassin des bénévoles est plus restreint. Cette situation a pour

27. C'est-à-dire 55 OCLD, soit les 37 du ROCQLD et 18 non-membres. ROCQLD. « Portrait des pratiques communautaires de lutte au décrochage, 2006 ».

conséquence d'obliger les organismes à mettre leur énergie dans la consolidation des activités au lieu de l'investir dans le développement de leurs pratiques. Par ailleurs, la capacité limitée d'offrir des salaires élevés et des avantages sociaux engendre un fort roulement de personnel et donc une perte d'expertise, ce qui, en retour, les engage à consacrer d'importantes ressources au recrutement et à la formation. Bref, un financement précaire et insuffisant réduit considérablement les capacités d'action et l'autonomie des membres du ROCQLD.

4.5.6. Le rapport avec l'État

Le rapport du ROCQLD avec l'État semble s'inscrire dans la tendance de la « coopération conflictuelle », telle que relevée par Duval *et al.* (2005, p. 23) pour les organismes étudiés par ces auteurs. Par cet oxymore, ces auteurs montrent, d'une part, que les OC critiquent le gouvernement pour son manque de reconnaissance et de soutien financier à l'action communautaire, et que, d'autre part, ils travaillent en étroite partenariat avec les institutions gouvernementales et le système d'éducation, le cas échéant. La posture de coopération conflictuelle comprend également une défense de la spécificité de l'approche communautaire par rapport à celle du réseau institutionnel, tout en déplorant l'absence de reconnaissance de cette spécificité par les institutions. Plusieurs actions du ROCQLD s'inscrivent ainsi dans une telle approche. Au chapitre des actions conflictuelles, on retrouve en 2009, par exemple, une critique publique par le ROCQLD du Plan d'action *L'école, j'y tiens!* du MELS. Le ROCQLD y souligne notamment que le MELS ignore largement la contribution du secteur communautaire. De plus, dans ses écrits sur le financement des OCLD, le ROCQLD critique le programme PACTE du MELS qui est jugé insuffisant et, par conséquent, précarisant.

Toutefois, selon Duval *et al.* (2005), le discours critique des OC envers le gouvernement reste modéré et vise toujours une amélioration et un renforcement du partenariat qui les unit. Les demandes adressées à l'État portent d'ailleurs surtout sur les modalités du partenariat (le financement, la place des OC dans le plan d'action ministériel) au sein duquel on cherche à mieux s'intégrer. Mais on ne formule que peu de critiques substantielles de l'approche institutionnelle. À cet égard, le ROCQLD a récemment produit un document de réflexion sur l'action communautaire autonome en soutien à la réussite éducative en regard des « ppp²⁸ ».

28. Voir : <<http://rocqld.org/public/files/2011/02/reflexon-sur-les-ppp-sociaux-rocqld.pdf>>.

Les rapports entre l'État et les OC sont complexes, nuancés et comportent une spécificité en ce qui concerne les OCLD. Sans vouloir les généraliser à l'ensemble des OC, les résultats de notre étude de trois organismes montrent que la place des OCLD sur l'axe de l'autonomie et de la complémentarité dans le rapport avec l'État québécois varie.

La logique d'action complémentariste, largement présente, se répercute sur les pratiques d'intervention. Ainsi, le ROCQLD identifie l'intervention individualisée comme l'un des quatre points communs fondamentaux aux actions de lutte contre le décrochage mis en place par les OCLD. Duval *et al.* (2005), pour leur part, imputent la montée de l'intervention individualisée au détriment de l'action collective aux exigences de la complémentarité. Selon ces auteurs, les problématiques de plus en plus lourdes auxquelles font face les OC depuis le désengagement massif de l'État, de même que la montée généralisée de l'individualisme, forcent les OC à s'inscrire dans un « rapport de consommation et de satisfaction des besoins individuels ». Or, de notre point de vue, un accompagnement individualisé des jeunes en difficulté, conjointement à un accompagnement de groupe (collectif), constitue une force et une spécificité de l'approche des OCLD, et répond à un besoin des jeunes, comme nous le verrons dans ce qui suit.

LES ACTEURS À L'ŒUVRE

Dans le chapitre précédent, nous avons décrit les trois organismes de lutte contre le décrochage scolaire à l'étude ainsi que leurs environnements géographiques et socioéconomiques respectifs. Le présent chapitre est consacré aux principaux groupes d'acteurs qui sont à l'œuvre dans ces organismes. Plus précisément, nous poursuivons la présentation des principaux protagonistes de la lutte contre le décrochage scolaire en étoffant les profils sociodémographiques des jeunes et des personnes intervenantes et enseignantes présentés au chapitre 2. Les jeunes comme les adultes apportent des ressources dans la rencontre que constitue la dynamique de l'accompagnement. Nous jugeons essentiel de présenter ces ressources pour chaque groupe d'acteurs.

1. LE PORTRAIT DES JEUNES ACCOMPAGNÉS

Dans la première section de ce portrait consacré aux jeunes qui fréquentent les trois OCLD à l'étude, les personnes intervenantes et enseignantes interviewées expliquent les transformations des profils de jeunes qui fréquentent les OC de lutte contre le décrochage scolaire. Suit un portrait des ressources dont disposent les jeunes ainsi que des obstacles à franchir pour réussir leur réinvestissement dans leur parcours scolaire.

1.1. La transformation des profils de jeunes en difficulté

Plusieurs personnes interviewées dans le cadre de cette recherche ont noté une transformation du profil des jeunes accueillis dans les OC au cours des dernières années. Ces transformations nous semblent renvoyer à celles observées dans nos sociétés, mais aussi aux choix qu'opèrent certains organismes dans leur clientèle.

Le changement le plus important, relevé dans un organisme communautaire, c'est l'augmentation significative de jeunes qui souffrent de troubles anxieux, par comparaison avec ceux qui rencontrent des difficultés scolaires liées à la démotivation, aux problèmes de comportement, à l'hyperactivité et au déficit d'attention (problèmes beaucoup plus fréquents chez les garçons).

La deuxième transformation dans la clientèle est liée à cette augmentation des troubles anxieux. Il s'agit de la présence de plus en plus importante de filles dans les programmes de lutte contre le décrochage scolaire: environ 30% dans deux organismes et 50% dans le troisième forment la clientèle acceptée. Selon toutes les personnes enseignantes et intervenantes interviewées, un plus grand nombre de filles souffrent de ce type de problème à l'heure actuelle. Dans une ère d'hypersexualisation des rapports sociaux, les adolescentes sont confrontées à l'omniprésence de la séduction dans les rapports de genre qui a des répercussions sur la construction de leur identité sexuelle, selon une personne accompagnatrice. Selon deux autres adultes, elles vivent des problèmes croissants d'estime de soi. Ce ne sont pas les filles qui créent les conflits ou s'engagent dans les batailles, d'après les personnes interviewées, mais les adolescentes seraient tout de même attirées par les garçons délinquants.

La troisième transformation est observée par une autre personne intervenante. Selon elle, la proportion de jeunes qui se «cherchent» ou sont «perdus» augmente – sans que ces jeunes éprouvent pour autant de réelles difficultés scolaires ou familiales. Ces jeunes ont accès à des ressources autour d'eux, mais ne les utilisent pas. Cette situation serait liée à la perte des repères sociaux dans nos sociétés.

Enfin, trois personnes enseignantes et intervenantes constatent des changements dans l'âge des jeunes apprenants, sans qu'il y ait unanimité dans les propos cependant. Selon deux personnes d'organismes différents, l'âge moyen des jeunes a tendance à augmenter. Une troisième personne est plutôt frappée par le fait que des élèves de plus en plus jeunes (moins de 12 ans) fréquentent l'organisme, car ils éprouvent déjà, à cet âge, des difficultés sérieuses. Selon cette personne enseignante, trois raisons expliquent le rajeunissement de la clientèle: les jeunes sont de plus en plus laissés à eux-mêmes, ils sont très attirés par la facilité (valeur promise par la société de consommation) et vivent difficilement le choc causé par

le passage du primaire au secondaire. Bref, la diversité des points de vue sur cette question montre à tout le moins que l'écart type tend à augmenter eu égard à l'âge des jeunes qui fréquentent les trois OCLD.

Précisons que les personnes enseignantes et intervenantes constatent ces quelques grandes transformations dans leur clientèle, tout en tempérant ce portrait en soulignant que chaque cohorte présente des particularités. À titre d'exemple, certains jeunes montrent des difficultés importantes au regard du comportement, et ces difficultés sont liées à la consommation de drogue.

1.2. Les ressources personnelles des jeunes et les obstacles à franchir

Selon les personnes intervenantes, les jeunes détiennent des atouts qui facilitent leur processus de raccrochage scolaire, mais ils rencontrent aussi des difficultés, des obstacles. En ce qui concerne les atouts, plusieurs personnes interrogées relèvent certains traits de caractère des jeunes : énergiques, généralement de bonne humeur, agréables à côtoyer, ils ont des idées originales (façon de voir et d'analyser différemment la vie), une ouverture à changer (surtout les groupes plus âgés) et une habileté à reprendre confiance en soi (élément déterminant pour leur réussite). Deux personnes soulignent aussi que la présence de parents et d'adultes significatifs (dont des intervenants et des intervenantes ainsi que des bénévoles) constitue un atout significatif pour les jeunes apprenants :

avoir quelqu'un quelque part, avoir un référent, quelqu'un qui va à la fois te donner le coup de pied dans le cul nécessaire pour que tu avances dans la vie, mais qui va être aussi là pour te backer, qui va être là pour t'encourager, qui va être là pour t'aider dans les choix que tu as à faire dans la vie, qui va être là pour faire face [avec toi] aux tempêtes de la vie.

Quelques autres atouts – souhaitables ou acquis – des jeunes sont évoqués par une seule personne intervenante : ne pas travailler un trop grand nombre d'heures, ne pas consommer de drogue et avoir la chance de prendre part à des programmes spéciaux de lutte contre le décrochage.

Au sujet des difficultés ou obstacles rencontrés par les jeunes, le personnel d'intervention insiste beaucoup sur des traits liés au caractère et à l'émotivité des adolescentes et des adolescents. Ainsi, les jeunes doivent apprendre à se concentrer, à rester calmes et à terminer ce qu'ils ont entrepris sans s'éparpiller. Les jeunes doivent également mieux gérer leur agressivité, développer leur persévérance et leur sens de l'organisation. Les personnes interrogées mentionnent que les jeunes doivent apprendre à gérer l'obligation de faire des choses qu'ils trouvent monotones ou difficiles ; à travailler avec des gens avec lesquels ils ne s'entendent pas

nécessairement ; à parler de leurs souffrances : « *la boule doit sortir* », puisque cette catharsis déclenche, souvent, le processus de reprise en main. Lorsqu'une personne arrive à comprendre pourquoi elle se sent ainsi, d'où lui viennent ses souffrances, par quoi elles ont été provoquées, elle est mieux à même de modifier sa situation. Enfin, une personne intervenante signale que la gestion de la consommation de drogue est l'une des grandes difficultés de plusieurs jeunes, surtout les garçons. Une autre personne considère que les deux principaux écueils pour les apprenants et apprenantes sont la solitude et le manque de soutien.

Pour leur part, les enseignantes interviewées croient au potentiel d'une majorité des jeunes apprenants. Ces derniers ont des parcours de vie souvent très cahoteux, mais peuvent, en s'investissant, réussir à s'en sortir. Cela dit, des difficultés importantes surgissent au moment de leur arrivée dans l'organisme communautaire. Ces jeunes souffrent très souvent d'un manque d'estime de soi et ont du mal à demander de l'aide, même lorsque toute une équipe est mobilisée autour d'eux à cette fin. Effectivement, admettre une difficulté (orgueil, sensibilité à fleur de peau) est malaisé pour les jeunes, ce qui les amène souvent à mentir : « *Sais-tu compter ? Ouais, ouais...* » Le personnel enseignant perd ainsi un temps précieux avant de bien connaître le niveau réel de connaissances des jeunes apprenants et doit souvent recourir à des astuces pour obtenir l'information.

La démotivation et le manque d'objectifs clairs posent aussi problème. Les jeunes apprenants sont dans le « *ici et maintenant* » et n'arrivent pas à se projeter dans le futur (« *voir plus loin que la simple utilité immédiate* »). Ils ne perçoivent pas les avantages que pourrait leur procurer le fait d'avoir un diplôme, ce qui ne les incite pas à s'investir dans un projet scolaire et à y mettre les efforts voulus. Enfin, un emploi trop accaparant et un milieu familial ou social inapproprié ou insuffisamment soutenant peuvent constituer des embûches supplémentaires dans leur parcours scolaire.

2. LES RESSOURCES PERSONNELLES ET PROFESSIONNELLES DES PERSONNES INTERVENANTES ET DES PERSONNES ENSEIGNANTES

Comme nous l'avons déjà exposé, l'accompagnement est le fruit d'une rencontre entre un adulte et un ou plusieurs jeunes. Or, les adultes investissent dans cette rencontre l'ensemble des ressources dont ils disposent afin de développer une pratique d'accompagnement orientée vers l'atteinte de la réussite éducative. Ces ressources sont constituées à la fois de représentations de soi et du métier, et de l'expérience acquise de différentes façons qui enrichit la personne intervenante ou enseignante par la réflexivité.

Placées à la frontière du psychologique et du social, les représentations sociales permettent aux personnes et aux groupes de maîtriser leur environnement et d'agir sur celui-ci. Abric (1997) définit la représentation «comme une vision fonctionnelle du monde, qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son propre système de références, donc de s'y adapter, de s'y définir une place» (Abric, 1997, p. 25). La représentation construit la réalité sociale. Pour Abric, «toute réalité est représentée, c'est-à-dire appropriée par l'individu ou le groupe, reconstruite dans son système cognitif, intégrée dans son système de valeurs dépendant de son histoire et du contexte social et idéologique qui l'environne» (Abric, 1997, p. 12). Ainsi, c'est en particulier à cause de leurs fonctions d'orientation des conduites et des comportements que nous avons sollicité les représentations liées à soi, à l'accompagnement (au métier) et aux jeunes, tant chez les personnes intervenantes que chez les personnes enseignantes que nous avons interviewées.

Les représentations sociales remplissent de plus des fonctions identitaires. «Les représentations ont aussi pour fonction de situer les individus et les groupes dans le champ social [...] elles permettent l'élaboration d'une identité sociale et personnelle gratifiante, c'est-à-dire compatible avec des systèmes de normes et de valeurs socialement et historiquement déterminés» (Mugny et Carugati, cités dans Martin Sanchez, 2001). Le regard sur soi est en effet inextricablement lié au regard de l'Autre sur soi, c'est ce que Higgins (1987) a appelé le double point de vue sur soi. Dans cette foulée, le regard sur soi – et sur le métier – des personnes intervenantes et des personnes enseignantes est inextricablement lié au regard que posent les différents groupes sociaux sur elles.

2.1. Les représentations de soi des personnes accompagnatrices

Nous avons interrogé les personnes intervenantes et enseignantes sur leurs représentations d'elles-mêmes et, plus précisément, sur leurs forces, leurs limites et leur idéal professionnel. Ces trois pôles représentationnels de soi s'articulent pour former une figure de soi en tant que professionnel et professionnelle de l'accompagnement, à l'instar du modèle des tensions identitaires proposé par Higgins (1987) entre le moi idéal, le moi réel et le moi normatif.

2.1.1. Les forces

Quatre personnes intervenantes explicitent ce qu'elles considèrent comme leurs principales forces : 1) une bonne habileté à créer des liens avec les jeunes qui se confient aisément ; 2) une facilité à être une « figure d'autorité », tout en créant des liens de proximité avec les jeunes ; 3) un amour

inconditionnel des jeunes, une grande motivation à travailler et un certain dynamisme; 4) une habileté relationnelle avec les jeunes doublée d'une perspicacité dans les interventions; 5) un «*sixième sens*» qui permet de comprendre les besoins des jeunes et de trouver la bonne manière d'intervenir avec eux.

Deux enseignantes réfléchissent à leurs principales forces dans l'accompagnement. La première évalue qu'elle est une personne entièrement investie dans son enseignement et possède une grande facilité à faire le travail demandé, peu importe le contexte: «*on me dépose quelque part, on me donne un travail à faire, je le fais...*». Elle a une bonne intuition, ce qui lui permet de comprendre les jeunes apprenants lorsque ceux-ci ne verbalisent pas leurs problèmes. La deuxième enseignante est aussi passionnée par son métier. Elle a un bon sens de l'organisation et impose facilement sa discipline. Elle est même «*crainte*», ce qui lui permet de pousser les jeunes apprenants à s'investir et à réaliser un travail sérieux. Cela ne l'empêche cependant nullement de s'amuser avec eux. Enfin, elle est une personne-ressource pour ses collègues à qui elle offre conseils et écoute.

2.1.2. Les aspects à améliorer

Trois personnes intervenantes évoquent des habiletés qu'elles souhaiteraient développer ou améliorer. Une première personne, qui vient de déménager de l'Ontario, veut rapidement améliorer sa maîtrise du français, car cette personne considère que la maîtrise de la langue est un atout essentiel pour son intégration dans sa nouvelle communauté. Une autre personne interviewée aimerait s'exprimer plus rapidement lorsqu'une situation ne lui convient pas. Enfin, une troisième personne intervenante souhaite améliorer la gestion de ses émotions, non pas au moment de ses interventions auprès des jeunes, mais lorsqu'elle quitte son travail. Elle est trop souvent préoccupée par ses activités professionnelles et cela affecte sa vie privée.

À propos des éléments à améliorer dans le travail, une des enseignantes aimerait être plus réaliste quant à la somme de travail pouvant être réalisée par les jeunes. Elle trouve difficile de devoir «*baisser ses attentes*» et dit espérer des déblocages plus rapides chez les apprenantes et apprenants. Elle souhaite que le rythme de travail des jeunes soit plus soutenu. La deuxième enseignante pense qu'elle devrait parfois prendre une place plus importante au sein de son équipe, ce qui, en contrepartie, lui demanderait un investissement de temps et d'énergie encore plus grand.

Enfin, la troisième enseignante trouve qu'il est parfois difficile de créer des liens aussi significatifs avec les jeunes que ceux développés avec les personnes intervenantes (lesquelles sont plus fréquemment en présence

des jeunes). Elle souhaite que les jeunes apprenants se confient davantage à elle, alors que son rôle consiste principalement à répondre à des questions purement scolaires. Elle souhaite de plus être tenue informée de leur parcours lorsqu'ils ont quitté l'organisme. Par ailleurs, l'attitude des jeunes ne facilite pas toujours les choses, surtout quand, d'emblée, ils affirment ne pas aimer le français, adoptent une attitude de confrontation face à l'autorité et réagissent très promptement, ne lui laissant même pas le temps de se présenter ni de montrer ce qu'elle peut leur apporter. Les jeunes apprenants ont tendance à voir les « *adultes comme des ennemis... tu as l'impression que c'est un cactus* [le jeune] ».

2.1.3. L'idéal professionnel

Quatre personnes intervenantes explicitent leur « idéal professionnel », c'est-à-dire les valeurs et habiletés incontournables que doit posséder, selon elles, une personne qui intervient auprès des jeunes vivant des difficultés scolaires. Les cinq personnes du corpus affirment qu'un amour inconditionnel envers les jeunes apprenants et apprenantes est un ingrédient important de la dynamique relationnelle. Une personne parle de passion et de vocation. Une deuxième trouve essentiel de n'abandonner aucun des jeunes. Elle tente aussi de comprendre le milieu dans lequel s'insèrent les jeunes sans le juger. Cette démarche exige selon elle de la patience, de la compréhension et de la souplesse. Une troisième personne intervenante nomme une série d'aptitudes essentielles : savoir lâcher prise ; se remettre continuellement en cause ; être à l'écoute des jeunes, mais stricte dans les interventions ; être structurée, cohérente, attentive ; et de plus, posséder un esprit vif, de l'imagination et de la créativité afin de trouver rapidement des solutions. Enfin, selon une quatrième personne, l'empathie et l'écoute sont essentielles, de même que la « solidité émotionnelle », puisque les apprenants et les apprenantes peuvent être difficiles, voire provocants. Une dernière personne trouve, en outre, essentiel de montrer de la contenance, d'avoir confiance en soi et d'être douée pour l'improvisation et le jeu d'acteur.

La passion et l'amour des jeunes sont deux qualités essentielles pour l'enseignement en milieu communautaire, ce qui permet d'aimer ce métier très exigeant offrant des conditions de travail pour le moins difficiles. D'autres qualités importantes sont énoncées par une seule personne, soit la patience, la souplesse et la capacité d'adaptation. Une personne enseignante doit aussi apprendre à « lire » les jeunes à qui elle a affaire, au sens où ces jeunes apprenants s'expriment autrement que par la parole, leur langage non verbal étant parfois même en contradiction avec les propos qu'ils tiennent.

2.2. Le parcours professionnel et la pratique de l'accompagnement

Cette section traite d'éléments liés au parcours professionnel des sujets-acteurs. Le parcours antérieur a un impact important sur la pratique professionnelle. D'où viennent ces personnes et où souhaitent-elles aller ? Articulé aux représentations de soi, l'ensemble des éléments qui constituent le parcours donne accès à l'univers de sens à l'intérieur duquel le personnel intervenant des organismes et les enseignantes accompagnent les jeunes. L'ensemble de ces éléments permet de mieux connaître la pratique professionnelle en milieu communautaire.

2.2.1. L'entrée dans le métier

Quatre personnes sur cinq mentionnent qu'elles ont eu des expériences professionnelles significatives différentes des fonctions occupées actuellement. Les membres du corpus ont accumulé de l'expérience dans les domaines suivants avant d'être embauchés dans leurs organismes respectifs : vente, animation, gestion, éducation et intervention auprès des jeunes mères, avec les enfants en difficulté ou en foyer de jeunes.

En moyenne, les personnes intervenantes occupent le poste actuel depuis 9,5 ans. Une personne interrogée dit avoir toujours souhaité œuvrer dans le travail social. Venant d'emménager dans la région, elle a travaillé dans un camp de jour l'été, organisé par l'organisme. Après cette expérience positive, elle a décidé de postuler pour un emploi d'intervention durant l'année scolaire. Une deuxième personne vient d'une famille nombreuse. Du plus loin qu'elle se souvienne, elle s'est toujours occupée de ses frères, sœurs et voisins. Membre d'une communauté religieuse, ayant fondé l'organisme communautaire voué au soutien de jeunes en difficulté et en situation de décrochage, il était naturel pour cette personne de prendre part à cette aventure, elle y œuvre d'ailleurs depuis de nombreuses années.

Pour deux autres personnes interviewées, ce travail n'était pas celui envisagé depuis l'enfance (une personne souhaitant plutôt travailler dans l'enseignement), mais le fruit d'un heureux hasard. Toutes deux ont vécu des difficultés motivationnelles à l'école et se reconnaissent dans les jeunes qui fréquentent les OC. Ces adultes se perçoivent comme des « preuves vivantes » qu'il est possible de persévérer et de réussir malgré un rapport difficile avec tout ce qui entoure l'école.

Quant aux trois enseignantes, l'une d'elles enseigne dans son organisme depuis plus de 15 ans alors que les deux autres ont des parcours plus variés. Deux enseignantes sur trois affirment avoir toujours voulu faire ce métier, aimant les jeunes et l'éducation. La troisième s'est orientée dans cette voie plutôt par hasard.

La première de ces enseignantes a pratiqué l'enseignement durant un an au primaire, puis est passée au secondaire où elle a éprouvé de grandes difficultés avec une classe. Cette mauvaise expérience a provoqué une sérieuse remise en question de son choix professionnel et l'a amenée à travailler dans un emploi complètement différent, ce qui ne fut pas concluant non plus. Cette enseignante a alors «raccroché» à l'enseignement en faisant de la suppléance dans une école pour jeunes en situation de rattachage. Ses craintes envers ce milieu de travail se sont révélées infondées et maintenant, elle adore cet emploi ainsi que cette clientèle. Au moment de l'entrevue, elle était nouvelle venue dans l'OCLD et enseignait à temps partiel depuis le début l'année scolaire. Elle est employée par la commission scolaire locale et prêtée à l'OCLD qui accueille les jeunes apprenants en difficulté des écoles avoisinantes. De plus, elle est toujours enseignante à temps partiel dans une école pour jeunes âgés de 14 à 18 ans en processus de rattachage scolaire.

La deuxième enseignante a commencé sa carrière en effectuant plusieurs contrats à la formation des adultes dans une commission scolaire dans le Nord du Québec sur une durée de cinq ans. Par la suite, elle a enseigné l'anglais et le français durant plusieurs années à des jeunes et des adultes, aux Antilles et en Martinique. Maintenant âgée de 55 ans, elle travaille dans l'OCLD depuis un peu plus d'un an; c'est sa première expérience en milieu communautaire. Elle s'y est investie afin de «redonner aux autres» un peu de la chance qu'elle considère avoir eue dans sa vie.

La troisième enseignante, la plus expérimentée des trois en enseignement dans un organisme communautaire, a débuté dans l'OCLD en tant qu'animatrice d'un atelier créatif. Après quelque temps, elle a voulu changer de tâche parce qu'elle ne se considérait pas comme une artiste et jugeait qu'elle avait atteint un certain «niveau de saturation» par rapport à sa tâche. Elle s'est alors occupée du seul apprenant de cinquième secondaire qui éprouvait des difficultés en mathématique. L'enseignement de cette matière lui a plu et elle a par la suite développé son expertise dans cette matière.

Enfin, les trois enseignantes interviewées apprécient leur emploi et projettent d'y demeurer tant qu'elles s'y sentiront aussi passionnées et stimulées. Aucune des trois ne sait exactement ce qu'elle fera dans l'avenir. Une seule affirme aimer les changements professionnels, donc, il y a de fortes chances qu'elle quitte un jour cet emploi.

2.2.2. Les aspects positifs et les contraintes du métier

Trois personnes soulignent aussi, en regard des aspects positifs de leur métier, des éléments liés à leur milieu de travail. Pour l'une, le fait que l'organisme soit implanté dans une petite communauté constitue un

avantage puisque cela lui permet de connaître les jeunes et leur réseau social. Pour deux autres, le fait de travailler dans le milieu communautaire est une grande source de satisfaction. Pour une autre, ce milieu lui offre une liberté très stimulante dans ses façons de fonctionner. En outre, elle aime travailler en partenariat. Elle pense aussi que le manque de ressources, certes parfois difficile à supporter, lui permet de développer sa débrouillardise et suscite la recherche de solutions originales nécessitant peu de moyens: «*il faut que je bâtisse la maison, même si j'ai juste 2 marteaux, 4 clous et 2 madriers*». L'autre personne aime le fait de travailler non pas en «*répression*», mais en prévention. Elle serait très mal à l'aise dans une situation où elle serait «*la loi et voilà!*». Elle trouve aussi important que la clientèle de son organisme soit volontaire, puisque celle-ci est, selon elle, plus ouverte et disponible à l'aide qu'elle peut lui apporter. De plus, cette personne croit au travail collectif réalisé dans le but de «*changer les choses*». Elle est convaincue que son travail aide quotidiennement les jeunes apprenants à faire les choix les plus éclairés et les plus judicieux pour leur avenir. Enfin, une personne intervenante dit apprécier la proximité géographique de l'organisme avec son domicile, car ainsi elle apporte une contribution à sa propre collectivité. Une dernière personne est enchantée de son horaire (4 jours/semaine) et de son long congé l'été, car cela lui donne du temps pour bien s'occuper de son enfant.

L'évaluation que ces adultes font des contraintes de leur métier est assez hétérogène. Trois personnes évoquent des enjeux liés au manque de ressources des organismes communautaires: travail exigeant, plus ardu, besoins des jeunes beaucoup plus grands que les moyens dont on dispose, difficultés de mettre en œuvre de nouvelles initiatives, etc. Ces personnes soulignent de plus des caractéristiques liées aux conditions de travail: salaire plutôt bas, longs mois de chômage, absence de sécurité d'emploi (liée aux subventions) et d'avantages sociaux (régime de pension, assurances, etc.). Une enseignante va dans le même sens tout en ajoutant qu'elle a parfois de la difficulté à se concentrer dans les locaux de classe parce que le niveau sonore est trop élevé. Une personne interviewée fait part de son malaise eu égard au fait que la communauté est petite; à son avis, cela entraîne des problèmes de confidentialité dans l'accompagnement des jeunes.

Enfin, une personne affirme que le nombre élevé d'apprenants et d'apprenantes ayant des difficultés scolaires démontre qu'il y a des dysfonctionnements dans le système scolaire, mais aussi dans la société. Tout le réseau (scolaire et communautaire) devrait se mobiliser afin de trouver des solutions pour réduire, de façon majeure, le décrochage scolaire. Cette personne intervenante croit qu'il faut réfléchir de façon plus positive, et parler, par exemple, de raccrochage scolaire plutôt que de décrochage. De plus, l'écoute des jeunes lui semble capitale pour trouver des solutions plus efficaces.

2.2.3. *Les limites de l'accompagnement*

Trois personnes interrogées rapportent qu'à un certain moment, lorsqu'un jeune ne s'est pas montré disposé à travailler sur lui-même, elles ont cessé de s'investir afin de ne pas se brûler et de conserver leur énergie pour les autres jeunes. Il n'est pas possible, selon elles, de « *sauver tout le monde* ». Certains jeunes « *doivent toucher le fond du baril* » avant d'être suffisamment motivés pour se reprendre en main.

Enfin, une enseignante précise qu'elle peut refuser de travailler avec un jeune: « *Je connais mes limites, j'ai assez d'expérience pour savoir que si mes énergies doivent être conservées pour aider les autres jusqu'en juin, je ne peux pas continuer avec ce jeune-là, parce que cela ne marche plus.* » Elle explique d'abord ce type d'impasse par l'hypothèse d'un conflit de personnalité faisant en sorte que le jeune apprenant, ayant trouvé une « *faille* » dans sa personnalité, parvient à la faire sortir de ses gonds.

2.2.4. *Les projets professionnels*

Quatre personnes interrogées parlent de leurs projets professionnels. L'une souhaite terminer les études qu'elle a commencées à l'université en droit et en travail social. Elle voudrait, un jour, travailler à la cour. Une deuxième personne veut travailler dans son organisme jusqu'à sa retraite, et ce, toujours dans des postes d'intervention directe avec les jeunes (elle a déjà refusé le poste de direction); arrivée à la retraite, elle veut continuer à « *s'occuper des jeunes* ». Une troisième personne, dans la trentaine, prend acte de sa lassitude naissante dans la pratique de l'accompagnement, car c'est un emploi exigeant. Elle serait tentée par la coordination de projets ou d'un organisme et pourrait se tourner vers l'aide humanitaire ou l'intégration des nouveaux arrivants au Québec. Elle rêve aussi de s'acheter une terre et d'y créer un camp pour les enfants défavorisés. Enfin, la dernière personne sait qu'elle n'aura pas l'énergie pour demeurer dans cet emploi plusieurs décennies additionnelles. Elle pourrait être intéressée par la recherche ou la création de nouveaux projets qui « *permettraient de changer les choses* ». Elle se verrait bien dans un regroupement voué à la défense d'une cause qui lui tient à cœur. Cette idée plus militante de défense de droits constitue un élément original dans notre corpus.

CONCLUSION

Ce chapitre a permis de jeter un regard sur l'univers des représentations qui président à la pratique de l'accompagnement dans les trois OCLD à l'étude.

Les adultes, tant intervenants qu'enseignants, sont très engagés dans leur pratique. Ils expriment clairement que l'amour des jeunes est un moteur qui les encourage à poursuivre leur investissement, malgré la démotivation des jeunes et des conditions de travail en milieu communautaire en soi peu attirantes. Ils souhaitent tous « *raviver la flamme* » chez les jeunes. L'aspect relationnel occupe beaucoup de place dans le discours de ces personnes. L'aisance à fréquenter de façon quotidienne des jeunes en difficulté et la facilité à créer des liens avec eux sont considérées comme des piliers de leur accompagnement. Enfin, un regard sur le parcours des personnes qui accompagnent les jeunes montre la diversité des expériences de vie que l'on réinvestit dans l'accompagnement.



**LES PARCOURS DES JEUNES
ET LEUR ACCOMPAGNEMENT**

DES PARCOURS DE JEUNES EN DIFFICULTÉ

Ce chapitre décrit le parcours de vie de certains jeunes en difficulté qui ont été accompagnés dans l'un ou l'autre des trois organismes communautaires à l'étude. Il y sera question de l'enfance et de l'adolescence de ces jeunes. Ces étapes sont essentiellement constituées de deux espaces sociaux, ceux de l'école et de la famille, que nous connecterons par l'examen de l'accompagnement du réseau familial dans le parcours scolaire. Dans la présentation des parcours de vie de sept jeunes seront mis en exergue des éléments constitutifs de la vie familiale et du parcours scolaire à l'école primaire puis à l'école secondaire qui, conjugués à des caractéristiques individuelles chez les sujets-acteurs, ont amené ces jeunes à s'engager dans un processus de décrochage scolaire. Dans les chapitres subséquents, nous verrons comment leur passage dans un organisme communautaire et l'accompagnement dont ils y ont bénéficié les a tous ramenés à l'école.

Le point de vue des sept jeunes interviewés dans le cadre de cette étude est au cœur de ce chapitre. C'est d'abord à partir des histoires de vie de Claire, Adrien, Mélissa, Ariane, Léo, Pierre-Luc et Kevin que notre analyse s'est construite. Les propos des jeunes sont enrichis à l'occasion de ceux des personnes intervenantes et enseignantes rencontrées dans le cadre de cette étude.

1. L'ENFANCE

Pour comprendre le parcours scolaire des jeunes au primaire, il faut le replacer dans l'ensemble du parcours de vie du jeune. Le parcours scolaire à l'école primaire est d'abord marqué par la vie familiale. Les jeunes que nous avons interviewés et qui se sont retrouvés engagés dans un processus de décrochage scolaire ont majoritairement vécu une histoire familiale souffrante. Leurs parents ont vécu des difficultés multiples qui ont taxé leurs ressources éducatives dans l'espace familial et leur accompagnement du parcours scolaire des jeunes. Plusieurs jeunes, toutefois, ont effectué un parcours scolaire régulier au cycle primaire, dans le nombre d'années prévues. Les autres ont intégré un cheminement particulier ou bien ont redoublé au moins une année scolaire. Globalement, ces jeunes ont néanmoins développé un rapport positif avec l'école dans cette étape de leur parcours scolaire et ont apprécié leur expérience.

1.1. Le parcours scolaire au primaire

Plusieurs jeunes apprenants font état d'un rapport positif avec l'école primaire. Toutefois, quelques jeunes interviewés vivent à ce moment des difficultés diverses. Certains éprouvent des difficultés scolaires telles qu'ils devront redoubler une ou parfois même deux années scolaires, alors que d'autres vont devoir s'adapter à des changements d'école au cours de cette étape de leur vie. Enfin, certains jeunes ont mentionné des difficultés liées à des relations interpersonnelles avec le personnel enseignant ou avec les pairs.

Adrien, Pierre-Luc, Léo et Kevin ont fréquenté l'école maternelle, les autres n'en ont pas fait mention. Presque tous les jeunes ont fréquenté les classes régulières à l'école primaire. Toutefois, un jeune, Pierre-Luc, a intégré une classe spécialisée en quatrième année du primaire. La majorité des jeunes apprenants, c'est-à-dire Adrien, Léo, Claire et Mélissa, ont effectué un parcours linéaire au primaire, sans devoir reprendre d'année. Ariane et Kevin ont toutefois redoublé la sixième année et Pierre-Luc a, pour sa part, doublé deux fois cette même année scolaire.

Quatre jeunes, Léo, Ariane, Mélissa et Claire, ont fréquenté une seule école primaire. Les trois autres garçons ont fréquenté plus d'une institution scolaire: Adrien et Pierre-Luc ont été inscrits à deux écoles et Kevin l'a été à trois écoles. Le changement d'école a été occasionné pour Adrien par un déménagement lorsque l'un de ses parents a refait sa vie avec un nouveau partenaire. Pierre-Luc, pour sa part, a vécu des problèmes d'attention et de comportement qui l'ont amené à changer d'école en quatrième année, lors de son transfert dans une classe de cheminement particulier. Enfin, Kevin a vécu deux déménagements rapprochés qui ont entraîné

des changements d'école: le premier a été occasionné par l'union de sa mère avec un nouveau conjoint et le second, par des actes d'intimidation et de violence dont la famille était la cible dans ce nouveau quartier.

Pour de nombreux jeunes du corpus, le rapport avec l'école primaire a été positif, malgré certains obstacles. Trois jeunes apprenants, Ariane, Mélissa et Léo, ont ainsi aimé leurs cours et entretenu, en général, de bons liens avec le personnel enseignant et les autres élèves. Ils disent avoir eu du plaisir à apprendre durant cette période de leur parcours scolaire.

Lorsque les jeunes comparent les différentes écoles (et/ou classes) qu'ils ont fréquentées, des commentaires divers émergent de leurs propos. Pierre-Luc, qui, comme on l'a vu, est entré en cheminement particulier en quatrième année, a apprécié son groupe-classe en raison du plus faible nombre d'enfants, d'un encadrement plus serré et de la possibilité de participer à des activités spéciales, dont la zoothérapie. Kevin, pour sa part, a été décontenancé par certaines caractéristiques d'une école qui lui ont semblé inhabituelles: un milieu presque totalement multiethnique et une grande attention portée à l'enseignement religieux catholique. À ces caractéristiques se sont ajoutés certains éléments franchement négatifs: le manque de disponibilité du personnel enseignant et la faible qualité des liens entretenus avec les élèves.

Deux autres jeunes apprenants gardent des souvenirs pénibles de leur expérience scolaire à l'école primaire. Claire a vécu un manque d'intérêt pour la matière enseignée et des difficultés d'intégration parmi les autres élèves, car elle était victime de harcèlement par ses pairs. De son côté, Adrien a vécu un transfert dans une deuxième école auquel se sont additionnées certaines difficultés: d'une part, l'une des personnes enseignantes ne semblait aimer ni les élèves ni son travail; d'autre part, Adrien a vécu des problèmes d'hyperactivité qui ont affecté sa capacité de concentration et de compréhension en classe et l'ont amené à adopter des comportements turbulents.

Ainsi, on peut dire que la majorité des jeunes interviewés ont vécu une expérience positive à l'école primaire. Notons toutefois que les ruptures dans le parcours scolaire au primaire, que ce soient les déménagements ou les changements d'école, sont majoritairement liées à des perturbations familiales. Les difficultés scolaires exprimées par quelques jeunes sont certes reliées à des difficultés d'apprentissage dès ce moment, mais aussi et peut-être surtout à la composante relationnelle dans l'expérience scolaire. On peut ainsi établir des liens entre l'univers relationnel des jeunes interviewés et les difficultés scolaires vécues.

1.2. L'histoire familiale

Les histoires de vie que les jeunes ont racontées lors des entretiens sont à la fois touchantes et douloureuses, particulièrement lorsqu'elles font référence à leur famille. Plusieurs jeunes et leur famille ont vécu des difficultés sérieuses, lesquelles ont sans aucun doute interféré dans leur cheminement scolaire. Cela étant dit, la famille demeure une valeur fondamentale pour ces jeunes apprenants.

Un portrait global des familles des jeunes qui ont participé à cette étude est tracé. Parmi les sept jeunes interviewés, trois sont enfants uniques : Claire, Ariane et Léo. Les autres jeunes ont une sœur (Pierre-Luc), deux frères (Mélissa), une sœur et une demi-sœur (Adrien) et deux sœurs et deux demi-frères (Kevin).

Un seul jeune, Pierre-Luc, vit dans une famille où les parents cohabitent. Quatre d'entre eux, Adrien, Mélissa, Ariane et Kevin, entretiennent des relations significatives avec leurs deux parents – séparés – bien que les temps de garde aient varié selon les époques et ne soient pas nécessairement partagés. À titre d'exemple, Adrien et Kevin ont vécu tantôt chez leur père, tantôt chez leur mère. Enfin, deux jeunes, Léo et Claire, n'ont qu'un seul parent. La mère de Léo est décédée alors qu'il avait 2 ans, et le père de Claire est inconnu.

Trois familles, celles de Pierre-Luc, d'Adrien et de Kevin, fonctionnent relativement bien et offrent une stabilité à leurs enfants, qui estiment avoir de « *bons parents* », malgré des tensions et des conflits « *normaux* ». Quatre familles ont vécu pour leur part des difficultés assez sérieuses.

Ariane, vivant sous la responsabilité de sa mère, a souffert des nombreuses absences de celle-ci, lesquelles étaient liées à son emploi et à des épisodes de dépression. Au primaire, Ariane a été prise en charge par ses grands-parents, la situation de vie avec sa mère étant devenue trop éprouvante pour elle. Pendant plusieurs années, son grand-père et sa grand-mère lui ont offert un environnement stable, l'ont soutenue et aimée. Cependant, sa mère a choisi de déménager dans une autre ville au moment de son entrée au secondaire. Ariane est donc retournée vivre avec elle, dans une situation comparable à son expérience passée. Elle est constamment seule à la maison et s'occupe de l'entretien et de la cuisine. Sa mère est sous médication et la famille reçoit du soutien psychosocial.

Kevin a vécu alternativement chez sa mère, chez son père, dans une famille d'accueil et dans un centre d'hébergement pour familles victimes de violence. Kevin se considère « proche » de ses deux parents, même si la famille a vécu d'énormes difficultés : conflits juridiques pour la garde, menaces reçues par la famille de la part de gangs de rue, mère victime de violence de la part du nouveau conjoint, accident de voiture de cette dernière qui l'a laissée avec des séquelles irrémédiables, à savoir un anévrisme.

Claire, pour sa part, ne connaît pas son père. Elle a vécu jusqu'à l'âge de 7 ans avec une mère aux prises avec des problèmes de drogue et de prostitution. La mère de Claire s'est par la suite reprise en main et a reconstitué une famille avec un nouveau conjoint, mais sans lui faire une place. Ses grands-parents ont par la suite pris la relève. Claire, qui s'entend très bien avec ses grands-parents, les considère comme ses « *vrais parents* ».

Léo, enfin, a vécu seul avec son père depuis la mort de sa mère alors qu'il avait 2 ans. Son père ne travaille pas et a de graves problèmes de consommation de drogue. Ils vivent tous deux au sous-sol de la maison des parents de son père, sans payer de loyer. Les grands-parents, propriétaires de l'immeuble, se sont aussi occupés de Léo à certains moments. Jusqu'à tout récemment, les rapports entre le père et le fils étaient bons, axés sur la fête et une consommation commune de drogue. Pour son 14^e anniversaire, Léo s'est vu offrir sa première ligne de cocaïne par son père. Par ailleurs, ce dernier exigeait une partie des recettes du trafic de la drogue auquel Léo se livrait. Aujourd'hui, Léo considère cette période de sa vie comme étant « *assez fuckée* ». Bien que Léo admette l'inadéquation de ce comportement de la part d'un parent, il n'en conserve pas moins une bonne relation avec son père.

En somme, pendant leur enfance, Ariane, Kevin, Claire et Léo ont vécu avec des parents présentant de graves défaillances : violence familiale, consommation de drogue, prostitution, négligence, etc. Dans trois des situations parentales vécues par ces jeunes, la responsabilité des soins et de l'éducation de l'enfant repose sur un seul parent et, dans la situation de Kevin, un conflit sur la garde du jeune a aussi entraîné une responsabilité parentale non partagée. Les défaillances parentales renvoient le plus souvent à des problèmes personnels ou conjugaux vécus par la mère à qui l'on attribue traditionnellement la responsabilité de l'éducation des enfants, qu'il s'agisse d'un problème de santé mentale pour la mère d'Ariane, de problèmes de santé physique et de violence conjugale vécus par la mère de Kevin, de problèmes de drogue et de prostitution vécus par la mère de Claire. Soulignons que le père est absent dans trois de ces quatre situations familiales, à la suite d'un conflit sur le partage de la garde dans le cas de Kevin, et, enfin, défaillant en tant que chef de famille monoparentale dans une quatrième situation, celle de Léo. Enfin, notons que dans le cas de trois familles, les grands-parents ont joué un rôle de substitution – majeur dans deux situations – auprès de leurs petits-enfants. Ce portrait de la défaillance parentale dans l'éducation des jeunes interviewés a une incidence sur l'accompagnement du parcours scolaire.

1.3. L'accompagnement du réseau social

La réussite scolaire de l'enfant dépend en partie du soutien qu'il reçoit d'une partie de son réseau social, désigné habituellement comme « l'ensemble des personnes avec qui l'on entretient des liens, qu'il s'agisse de liens formels ou informels » (Desmarais, 1995, p. 58). Ce concept comprend à la fois le réseau primaire, constitué des liens sociaux qu'entretient une personne dans sa vie quotidienne (famille, amis, compagnons d'école), et le réseau secondaire, constitué inversement de l'ensemble des personnes réunies autour d'une même fonction dans un cadre institutionnalisé (personnel de l'école ou d'une autre institution) (Desmarais, 1995). Cette section du chapitre abordera successivement deux types d'accompagnement du réseau social, celui de la famille, puis celui des pairs.

1.3.1. L'accompagnement de la famille

Le soutien dont bénéficie le jeune apprenant de la part de sa famille favorise sans contredit sa réussite scolaire. Malheureusement, dans le cas de nombreux jeunes rencontrés, cet accompagnement est court-circuité par certaines situations familiales ou attitudes des parents.

Pour ce qui est du soutien parental lié au parcours scolaire des jeunes apprenants au primaire, les expériences vécues sont assez variées. Cinq des six jeunes qui abordent la question, Adrien, Kevin, Pierre-Luc, Ariane et Claire, évaluent avoir été bien soutenus par des membres de leur famille grâce à de l'encouragement, de l'aide aux devoirs, etc. Dans trois de ces cas, Adrien, Kevin et Pierre-Luc, ce sont les parents (les deux ou un seul) qui ont été présents. Dans les deux autres cas, pour Ariane et Claire, ce sont les grands-parents qui se sont substitués aux parents, puisque ces derniers n'étaient pas en mesure de s'occuper, à ce moment-là, de l'éducation de leurs enfants. Ces jeunes précisent que cet encadrement a directement contribué à faciliter leur cheminement au primaire et deux d'entre eux associent explicitement leur réussite scolaire au primaire à cet encadrement.

Adrien affirme avoir reçu du soutien de la part de ses deux parents pendant son parcours au primaire. Cela dit, lorsqu'il a rencontré certaines difficultés d'apprentissage et de comportement, son père a exercé sur lui une pression grandissante, convaincu qu'il pouvait mieux réussir. Adrien déclare : « *Il a imaginé quelque chose de plus haut que ce que j'étais.* » L'encadrement offert est devenu excessif, voire nuisible, du point de vue d'Adrien qui évoque de nombreux conflits avec son père liés à l'école.

Kevin, quant à lui, a été soutenu par sa mère durant les premières années du primaire. Il se rappelle avec bonheur que celle-ci venait le chercher tous les midis à l'école pour dîner à la maison. Néanmoins, la famille a vécu une succession de difficultés (dont des conflits de garde,

de la violence et de la maladie) qui ont complètement transformé la situation. Bien que les parents n'aient pas toujours été en mesure de l'aider, le jeune n'a jamais ressenti une perte de soutien.

Il est intéressant de comparer ces sept histoires familiales avec l'évaluation que le personnel enseignant du milieu communautaire fait du soutien général des parents. Les adultes interviewés sont tous d'accord pour dire qu'une forte proportion des jeunes ont vécu une situation familiale ou des attitudes parentales qui ont « handicapé » leur parcours scolaire. Nous pouvons, pour notre part, affirmer qu'il en est de même pour le développement global du sujet-acteur.

D'après les personnes accompagnatrices, ces jeunes proviennent de milieux où l'encadrement des parents a été insuffisant durant leur primaire. Quatre cas de figure sont mis de l'avant. Les deux premiers sont identifiés par tous les adultes. Un premier cas de figure est celui des parents qui n'insistent pas assez sur l'importance de l'école et qui n'accompagnent pas étroitement le parcours scolaire de leur enfant. Un deuxième cas de figure est constitué des parents vivant eux-mêmes des difficultés telles qu'il ne leur est pas possible de soutenir adéquatement leur enfant. La faible scolarité des parents ainsi que des conditions économiques et familiales de défavorisation sont lourdes de conséquences pour ces jeunes, et ce, particulièrement pour les familles vivant en milieu urbain. En milieu semi-urbain, le revenu familial est moyen. Nous n'avons pas d'information à ce sujet pour le milieu rural. En revanche, selon une personne de cette dernière région, la particularité du marché de l'emploi en milieu rural (notamment dans les fermes) contribue à la dévalorisation de l'école, puisque sur ce marché d'emplois un « *bon travail* » ne nécessitant pas de diplôme se trouve facilement.

Un troisième cas de figure d'accompagnement parental durant le primaire est rapporté par une personne intervenante: certains parents ne sont pas indifférents au parcours scolaire de leur enfant, mais se sentent plutôt « *dépassés* ». Cette personne intervenante précise sa pensée: « *J'ai rencontré énormément de parents qui sont impuissants par rapport à la situation de leur jeune, qui ne savent plus quoi faire, qui ne savent plus comment faire.* »

Enfin, un quatrième et dernier cas de figure émerge des propos d'une autre personne intervenante, c'est celui où certains parents exercent une trop grande pression sur leurs enfants afin qu'ils performant à l'école.

L'évaluation proposée par le groupe enseignant correspond aux différentes expériences familiales rapportées par les jeunes interviewés. Les quatre cas de figure exposés se retrouvent dans l'expérience des sept jeunes interviewés: 1) indifférence, 2) difficultés personnelles trop grandes, 3) désarroi par rapport à la situation scolaire et 4) trop grande pression exercée pour la réussite. Un seul jeune associe les manquements dans l'encadrement de son père à de l'indifférence par rapport à l'école. Dans

la majorité des cas, du point de vue des jeunes, ce sont plutôt les deuxième et troisième cas de figure qui s'appliquent. Dans le deuxième cas de figure, où des parents vivent des difficultés personnelles trop grandes, précisons que ces difficultés peuvent être récurrentes ou ponctuelles. Bon nombre de ces jeunes ont en effet vécu des variations dans l'encadrement de leurs parents, ce qui ne les empêche pas d'attribuer globalement leur persévérance scolaire à la présence et au soutien de leurs parents. Enfin, le père d'un seul jeune correspond au quatrième cas de figure.

Malgré l'importance accordée aux conditions socioéconomiques des familles, l'analyse des défaillances de l'encadrement parental nous amène à prendre en compte des éléments significatifs additionnels. Selon plusieurs membres du personnel des OCLD, de plus en plus de jeunes apprenants n'ont pas réellement rencontré de difficultés à la maison et ne viennent pas de milieux défavorisés. Deux facteurs additionnels, liés à la société actuelle, contribueraient à accroître le nombre de jeunes vivant un désinvestissement scolaire : au premier chef, l'augmentation des troubles anxieux chez les jeunes et, secondairement, le refus des jeunes de se soumettre à l'encadrement scolaire et leur répugnance à l'effort.

En outre, aucun adulte accompagnateur interviewé ne fait référence à des cas où ce sont les jeunes qui gardent les parents à distance de leur parcours scolaire. Or, Claire, qui se considère bien encadrée, explique que c'est elle qui n'a jamais rapporté à la maison les difficultés vécues à l'école (harcèlement), puisqu'elle n'aime pas se confier. Cette situation fait ressortir une dimension préoccupante, celle de jeunes qui ne demandent pas d'aide, voire qui la repoussent. Cette situation est toutefois peu présente dans l'ensemble de notre corpus.

Enfin, l'expérience familiale d'Ariane, de Claire et de Léo nous rappelle qu'il est fondamental de ne pas se référer uniquement à l'encadrement du père ou de la mère puisque d'autres personnes dans la famille peuvent jouer un rôle de substitut dans l'accompagnement du parcours scolaire, en l'occurrence, les grands-parents.

Comme on le verra dans le chapitre suivant, le personnel des OCLD travaillant auprès des jeunes apprenants déplorent ces défaillances dans l'accompagnement de la famille. De leurs propos émerge le désir d'être mieux outillés pour atténuer ce problème en accompagnant les parents. Par ailleurs, il existe un autre point sur lequel nous désirons mettre l'accent : la qualité des relations parents-enfants. En effet, que ces jeunes soient pour la plupart laissés à eux-mêmes dans leur parcours scolaire ou qu'ils s'isolent volontairement, leur histoire reflète la pauvreté des liens familiaux tissés par les parents, des liens trop souvent lacunaires qui ont des effets marqués sur l'expérience scolaire, et ce, dès le primaire.

1.3.2. *L'accompagnement des pairs*

De nombreux jeunes ont établi, durant leurs parcours scolaire au primaire, des relations de camaraderie significatives. En contrepartie, lorsque ces camarades vivent des difficultés, elles sont de nature assez sérieuse et interviennent dans le parcours scolaire des jeunes interviewés.

La majorité des jeunes apprenants, soit Adrien, Ariane, Mélissa, Léo et Pierre-Luc, affirment avoir eu des relations de camaraderie positives pendant leur primaire et n'avoir jamais eu de difficulté à créer de nouveaux liens. Ces camarades allaient à la même école ou habitaient dans les rues avoisinantes. Pour les jeunes, ces relations amicales étaient empreintes de complicité et de plaisir. Cependant, deux de ces jeunes ont modifié leurs relations de camaraderie à la fin de leur primaire à la suite d'un constat de mauvaises influences et de consommation de drogue.

Kevin a vécu des relations de camaraderie dans une première école, mais a eu plus de difficulté à tisser des liens à la suite d'un déménagement. Selon lui, la réalité multiculturelle de son école et de son quartier créaient des tensions parfois violentes entre différents gangs et a contribué à complexifier ses relations avec ses pairs. Pour Claire, les camarades ont été, au primaire et au secondaire, son principal problème : c'est une personne « *très réservée* », qui a non seulement eu de la difficulté à se faire des amis, mais qui a de surcroît été publiquement rejetée et harcelée par ses pairs.

2. L'ADOLESCENCE

De façon générale, la transition entre le primaire et le secondaire ne se fait pas sans heurts pour les jeunes apprenants. Ce passage transforme considérablement le rapport qu'ils ont avec l'école. De la même manière, l'accompagnement du réseau social subit aussi des transformations dans cette étape de vie.

2.1. La transformation de l'expérience scolaire au secondaire

Le passage de l'école primaire à l'école secondaire marque généralement une rupture importante pour les jeunes apprenants : « l'entrée à l'école secondaire demande une adaptation, sur les plans de la taille de l'institution et des relations avec les enseignants et les pairs, des ruptures introduites dans le réseau d'amis, ou de la pédagogie » (Desmarais *et al.*, 2003, p. 56). Il va sans dire que dans le cas de jeunes en difficulté, l'effort d'adaptation exigé représente un défi particulier. Trois types de facteurs interviennent dans ces transformations : des facteurs d'ordres personnel, structurel et relationnel.

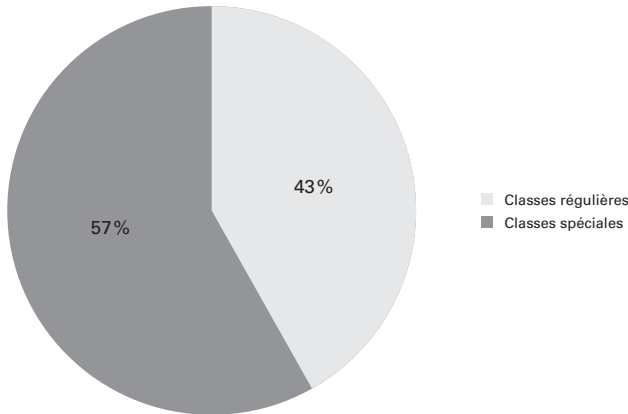
La proportion de jeunes qui ont eu à effectuer des changements d'école durant le cycle d'études au secondaire est comparable à celle du primaire. Or, à cette étape de leur vie, une proportion plus importante de jeunes vont rencontrer des difficultés telles, au secondaire, qu'ils intégreront des classes spéciales ou redoubleront une, voire plusieurs années.

Au secondaire, les jeunes interviewés ont fréquenté en moyenne plus d'une école. Quatre jeunes de notre corpus ont fréquenté une seule école secondaire, Adrien, Léo, Claire et Kevin; une jeune, Ariane, en a fréquenté deux et une autre, Mélissa, après avoir changé d'école une fois, est retournée à sa première école. Enfin, un jeune, Pierre-Luc, a eu un parcours très chaotique, fréquentant trois écoles secondaires différentes (en revenant deux fois à la même), un Centre d'intégration scolaire et un centre d'accueil. Ces trois jeunes ont tous connu des changements d'école en cours d'année.

Comme le démontre la figure suivante, trois jeunes, Ariane, Mélissa et Léo, ont fréquenté des classes régulières tout au long de leur secondaire, alors que les quatre autres, soit Pierre-Luc, Kevin, Adrien et Claire, ont fréquenté des classes spéciales. Pour chacun de ces jeunes, le changement est survenu dès la première année du secondaire.

FIGURE 5.1.

Proportion des jeunes ayant fréquenté des classes régulières ou spéciales au secondaire



En ce qui a trait au redoublement d'années scolaires, deux jeunes, Mélissa et Pierre-Luc, ont redoublé la première année de leur secondaire; une jeune, Ariane, a recommencé sa deuxième année du secondaire; enfin, un jeune, Léo, a fait de même, mais à deux reprises. Les trois autres jeunes, Adrien, Claire et Kevin, n'ont pas redoublé de matière ou d'année scolaire.

TABLEAU 5.1.

Année du secondaire redoublée par les jeunes interviewés

Année redoublée	Nombre de jeunes
Première année	2
Deuxième année	2
Aucune	3
Total	7

Une seule personne, Adrien, affirme avoir aimé non seulement son passage du primaire au secondaire, mais aussi l'école secondaire en tant que telle, laquelle est associée à l'aventure, la liberté et les relations avec les pairs. Deux jeunes apprenants étaient très heureux et enthousiastes à l'idée de commencer leur secondaire. Dans le cas d'Ariane, cette situation s'est toutefois rapidement transformée, en raison des difficultés sérieuses qu'elle a éprouvées dans la compréhension de certaines matières. La seconde personne, Claire, aime beaucoup apprendre et espérait que son arrivée au secondaire marquerait la fin du harcèlement dont elle avait été victime auparavant. Or, les choses se sont au contraire détériorées puisqu'elle a été ostracisée, humiliée et agressée: «*Quand je rentrais dans une classe, on dirait que la classe me spottait: "Ça va être notre punching bag pour l'année". Je vivais cela année après année [...] Essaie de te défendre contre une armée, tu peux juste rien faire que de te laisser prendre des coups en attendant qu'ils arrêtent.*» Enfin, dès leur arrivée, les quatre autres jeunes n'ont pas aimé leur école et n'étaient pas motivés par les cours.

Les jeunes apprenants fournissent plusieurs motifs pour expliquer les changements dans leur rapport avec l'école entre le primaire et le secondaire. Pour deux personnes, Léo et Pierre-Luc, la consommation de drogue (débutée à la fin du primaire) a eu un impact sur leur concentration et leur présence, engendrant ainsi des difficultés scolaires sérieuses qui les ont démotivés. Pour Léo, la vente de drogues constituait un revenu à ce point important qu'il en avait fait son projet professionnel. En ce sens, l'école n'était qu'une obligation à remplir jusqu'à 16 ans. Pour Ariane, le primaire signifiait jeu et plaisir; cet aspect ludique a disparu au secondaire. De plus, celle-ci a perdu le soutien de ses grands-parents qui garantissait sa réussite scolaire au primaire. Malgré les efforts fournis par cette adolescente, les échecs se sont succédé et ont finalement eu raison de sa motivation. Bref, les jeunes interviewés insistent plus sur les aspects négatifs de l'école secondaire que sur ses aspects positifs, même si certains ont bien aimé une ou deux matières et quelques membres du personnel enseignant.

Les facteurs de désinvestissement se retrouvent à l'un et l'autre des trois niveaux de la réalité et interagissent. Au regard du système scolaire (macrosocial), presque tous les jeunes interviewés critiquent la surpopulation dans les classes et, corrélativement, l'impossibilité pour le personnel enseignant de consacrer du temps à chaque jeune; d'autre part, les garçons, en majorité, soulignent le manque d'activités sportives et leur difficulté à rester assis et à se concentrer lors des cours; et enfin, trois apprenants ont décrié l'omniprésence du contrôle dans les écoles (caméras, surveillance, porte de classe barrée). Sur le plan relationnel (mésosocial), plusieurs jeunes se sentent intimidés – étant donné le contexte de surpopulation de la classe – lorsque vient le temps de poser des questions en classe, par peur de paraître ridicule. Il est d'ailleurs difficile, d'après les jeunes, de créer des liens avec les autres élèves et donc de se sentir à l'aise et en confiance. De plus, le mépris de certains adultes (personnel enseignant, direction et personnel de surveillance) à l'égard des jeunes apprenants en a blessé et perturbé plusieurs. Des anecdotes sur des personnes enseignantes et du personnel de surveillance ayant usé de violence verbale et même physique (dans quelques cas) sont relatées par plusieurs des jeunes du corpus.

Les éléments relevés aux niveaux macro- et mésosocial interagissent et se répercutent sur les personnes; dans cette dynamique, ces éléments se trouvent catalysés par les caractéristiques mêmes des jeunes apprenants. Ces caractéristiques comprennent entre autres une timidité ou un malaise à interagir dans la sphère relationnelle, dont une difficulté à tisser des liens ou à poser des questions en classe. De plus, ce malaise se combine à un manque de confiance envers les autres acteurs sociaux. Enfin, eu égard au rapport au savoir, les jeunes mentionnent une difficulté à se concentrer. En résumé, les jeunes concernés par cette étude, outre de souffrir d'un manque de ressources personnelles nécessaires pour participer activement au processus d'appropriation des savoirs et des connaissances, sont privés d'un soutien essentiel à l'apprentissage de la régulation des relations interpersonnelles.

Une grande majorité des jeunes interviewés ont particulièrement aimé au moins une personne enseignante dans leur parcours. Les qualités soulignées chez cette personne significative sont les suivantes: possède une bonne connaissance de la matière enseignée et une capacité à la transmettre de façon accessible, prend le temps de bien répondre aux questions, n'agit pas de façon trop autoritaire (accepte de discuter, ne tient pas de discours moralisateurs), est empathique avec les jeunes et capable de donner des cours dynamiques et stimulants. Outre les personnes enseignantes qui ont aidé personnellement les jeunes vivant des situations difficiles, le profil type apprécié des personnes enseignantes est celui-ci: une personne compétente, assez exigeante, passionnée et ayant

un tempérament un peu « fou » ou « loufoque ». Notons que cette représentation correspond à la vision – détaillée au chapitre 6 – que les enseignants des OCLD ont d’eux-mêmes comme professionnels.

En terminant, mentionnons que Claire a été marquée par l’incapacité du personnel enseignant, de direction et professionnel, à contrer le rejet et le harcèlement dont elle était victime. En fait, elle était la « souffre-douleur » d’une classe. Selon elle, le problème ne provient pas d’une négligence ou de mauvaises intentions, il est plutôt attribuable à l’impuissance des personnes-ressources face à cette question, au trop grand nombre de personnes impliquées et à l’absence de mise en place d’un dispositif de prévention du harcèlement. Cela dit, la psychologue de l’école a été d’un soutien important pour Claire dans cette épreuve, puisqu’elle lui a offert son écoute et lui a permis de se réfugier dans son bureau lorsque la situation devenait intenable dans la classe. Il n’en est pas de même de la direction, selon Claire, puisque la seule fois où elle a voulu se défendre, en frappant un garçon qui la harcelait depuis longtemps, c’est seulement elle qui a été punie et suspendue.

Alors que l’école devrait être un milieu de vie qui facilite les relations et l’apprentissage, les propos des jeunes précédemment relatés reflètent une réalité scolaire tout autre. Ces propos mettent en relief l’impuissance du personnel de l’école à créer un milieu éducatif favorable au développement global de l’adolescent et de l’adolescente en difficulté.

2.2. L’accompagnement du réseau social

L’accompagnement du réseau social des jeunes durant leur parcours scolaire au secondaire diffère quelque peu de celui qui s’était mis en place au primaire : la diminution du soutien des parents est notable. De plus, les relations que les jeunes entretiennent avec leurs camarades à cette étape de leur scolarité sont fragiles et parfois nocives ; elles sont notamment caractérisées par de mauvaises influences et de nombreuses déceptions.

Trois personnes, Pierre-Luc, Claire et Adrien, affirment avoir été relativement bien soutenues par leurs parents (ou les adultes responsables) dans leur parcours au secondaire, même si deux de ces jeunes, Pierre-Luc et Adrien, relèvent que leurs rapports sont devenus plus conflictuels à l’adolescence. De son côté, Claire a été insuffisamment soutenue, mais s’en attribue la responsabilité puisqu’elle n’a pas voulu partager avec sa famille les problèmes de harcèlement qu’elle vivait à l’école. C’est « *sa faute* », dit-elle. Ce faisant, elle a contribué à cette situation par son caractère réservé et parce qu’elle n’aime pas se confier. Deux jeunes, Ariane et Kevin, constatent l’incapacité de leurs parents à les soutenir, en raison de difficultés familiales et personnelles. Léo considère qu’un de ses parents

a joué un rôle « *contre-productif* », en le poussant dans une mauvaise direction (consommation et vente de drogues). Enfin, un seul jeune ne parle pas de l'accompagnement de ses parents durant cette période.

Pour cinq des jeunes interviewés, la régulation des relations interpersonnelles avec les pairs ne semble pas problématique ni à l'école, ni ailleurs. Cette facilité relationnelle n'exclut cependant pas les déceptions. Ainsi, Léo a été blessé de constater que plusieurs camarades de « party » n'étaient pas, en fait, de véritables amis : au contraire, ces personnes pouvaient le trahir et le laisser tomber. Léo de même qu'un autre jeune ont vécu des peines d'amour importantes après avoir été trahis par la personne aimée. Par ailleurs, deux jeunes croient que quelques camarades ont eu une mauvaise influence sur eux en les entraînant dans la consommation de drogue, dont Léo qui considère que son réseau a contribué à augmenter sa consommation de drogue. Mélissa, qui ne consomme pas, considère que les soirées passées en compagnie de ses camarades sont souvent ennuyeuses, car ils sont trop « *gelés* ». Elle estime de plus que de nombreux élèves à l'école ont un talent « *pour se mettre dans le trouble* », c'est-à-dire que les garçons cherchent des prétextes pour se quereller et se battre et les filles, de leur côté, sont portées vers l'anorexie et la mesquinerie.

Deux autres jeunes vivent des difficultés avec leur réseau social. Claire est totalement ostracisée à l'école. Elle a, par contre, à l'extérieur, quelques bons camarades et un réseau social virtuel impressionnant ; elle écrit, entre autres, des histoires collectives sur Internet. Ariane, quant à elle, a déménagé au début de son secondaire et n'a pas réussi à se recréer un réseau social, ni à l'école, ni dans sa nouvelle ville. Sa mère étant continuellement absente, cette adolescente se retrouve vraiment isolée.

Comme c'était le cas lors de leur parcours scolaire au primaire, durant leur parcours au secondaire, les relations interpersonnelles demeurent centrales dans la vie des jeunes interviewés. Maintenant, un peu plus âgés toutefois, ils établissent eux-mêmes une corrélation entre leurs difficultés relationnelles et leurs difficultés scolaires. Les parcours des jeunes en difficulté incluent des difficultés personnelles et des difficultés relationnelles, d'où l'intérêt d'une approche globale pratiquée par les OCLD dans leur accompagnement des jeunes qui ont participé à cette étude. Cette approche est exposée dans les chapitres suivants.

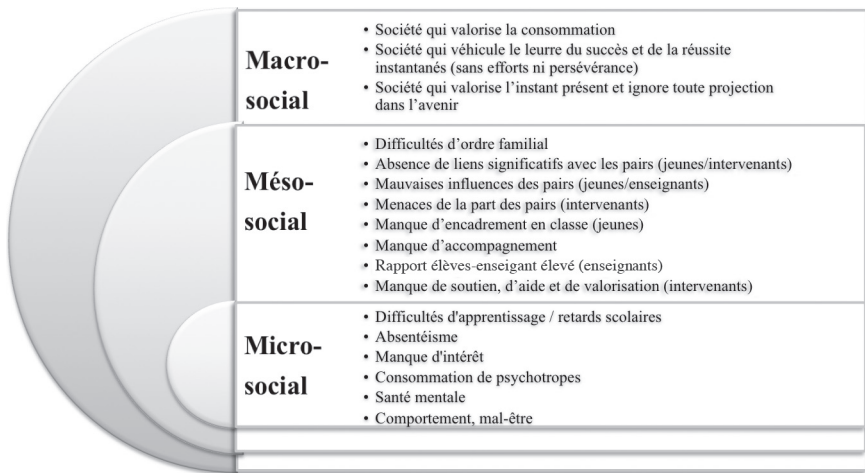
3. LA SPIRALE DU DÉCROCHAGE

Avant d'être mis en lien avec un organisme communautaire, tous les jeunes interviewés vivaient une situation scolaire précaire. Du point de vue du personnel du milieu scolaire (direction, psychoéducation, psychologie, enseignants et enseignantes), ces jeunes étaient fortement engagés

dans un processus de décrochage scolaire. Les éléments qui les ont amenés sur la pente du décrochage se conjuguent à différents niveaux de réalité : au niveau microsocial (l'apprenant lui-même), on retrouve une accumulation de difficultés d'apprentissage, des absences, des problèmes de comportement, de la consommation de drogue, etc. S'ajoutent à ce qui précède des difficultés au niveau mésosocial (environnement du jeune) : notamment, des relations conflictuelles entre pairs et des difficultés d'ordre familial, en sus des changements d'école. Enfin, des écueils au niveau macrosocial (société) alourdissent cette spirale du décrochage scolaire. L'ensemble de ces éléments sont illustrés dans le schéma qui suit.

FIGURE 5.2.

Un processus de décrochage progressif



Éléments de différents niveaux de réalité qui peuvent mener, lorsque conjugués, au retrait de l'école chez l'apprenante ou l'apprenant.

Le processus de décrochage est appréhendé comme une **spirale** : les éléments du schéma sont catalysés par les problèmes de comportement de l'apprenante ou de l'apprenant (niveau microsocial) et opèrent comme une succession d'événements en cascade.

La consommation de drogue a joué un rôle important dans l'augmentation du désintérêt, des absences et dans l'accumulation des difficultés d'apprentissage de Kevin, Léo et Pierre-Luc au secondaire. Ces jeunes ont conséquemment été l'objet de suspensions et, pour l'un d'eux, de plusieurs expulsions. Dans ce dernier cas s'ajoutaient des troubles de comportement importants (avec au moins un épisode de violence verbale ayant nécessité une intervention policière).

Deux personnes ont éprouvé des difficultés d'apprentissage importantes qui ont entraîné des retards dans leur scolarisation. Une première, Ariane, se décrit comme une « *personne sage* » qui a été laissée à elle-même et qui n'a pas osé demander de l'aide, ni à sa famille, ni aux personnes intervenantes ou enseignantes de l'école. Méliissa, pour sa part, n'a jamais aimé les écoles secondaires qu'elle a fréquentées. Elle a de plus vécu de nombreux bouleversements liés à des déménagements chez sa mère, puis chez son père, et ce, dans deux régions éloignées l'une de l'autre. S'en sont suivis un désintéressement de l'école et des absences de plus en plus fréquentes. Par ailleurs, Claire, ostracisée, a vécu de plus en plus difficilement le harcèlement dont elle était victime et a accumulé de nombreux retards scolaires.

Le processus de décrochage varie selon le type de jeunes et les difficultés rencontrées. À titre d'exemple, une personne intervenante évoque deux profils chez les jeunes en situation de décrochage : dans le cas du premier profil, il s'agit d'un processus de démotivation qui est généralement lent. Dès le primaire, l'élève a un rapport difficile avec l'école ; il commence à subir des échecs. Au secondaire, la situation se détériore, d'autant plus que les « *mailles du filet sont moins serrées* ». Le jeune commence par manquer un cours, une journée, puis l'absentéisme s'accroît, étalé sur un ou deux ans. L'autre profil de jeunes en situation de décrochage, toujours selon elle, est le fait d'élèves qui souffrent de problèmes internalisés. Généralement, ces élèves sont très discrets à l'école. Puis un événement troublant, anxiogène, se produit et la personne devient de moins en moins fonctionnelle et peut potentiellement disparaître de l'école. Ce dernier processus est souvent plus rapide que le premier et les filles sont plus sujettes que les garçons à vivre cette forme de décrochage, d'après la personne interviewée.

Ce portrait aide à saisir le processus qui mène au décrochage scolaire à partir de l'expérience sociale du jeune apprenant. Or, le processus est multidimensionnel et renvoie nécessairement aux nombreux systèmes environnant l'élève. Nous y reviendrons en conclusion.

4. POUR CONTRER LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE, UN ACCOMPAGNEMENT EN MILIEU COMMUNAUTAIRE

L'accompagnement des jeunes concernés par cette étude en milieu communautaire est largement abordé dans le chapitre suivant. Nous nous contenterons ici de décrire sommairement certains éléments reliés à cet accompagnement.

Au moment où on leur propose un accompagnement en milieu communautaire, la moyenne d'âge de ces jeunes est de 14 ans et demi. À ce moment, le niveau scolaire est le suivant : une jeune, Claire, a atteint

le C.T.2; trois jeunes, Mélissa, Adrien et Pierre-Luc, ont atteint la première année du secondaire; et, enfin, trois autres jeunes, Léo, Ariane et Kevin, sont classés en deuxième secondaire. Le niveau scolaire atteint selon les matières est lui aussi variable, comme l'illustre le tableau suivant, qui confirme en outre les retards scolaires déjà mentionnés.

TABLEAU 5.2.

Niveau scolaire atteint par les jeunes apprenants interviewés en fonction des différentes matières

Matière	Niveau						Ne sait pas	Total
	Pré-secondaire	1 ^{re} sec.	2 ^e sec.	3 ^e sec.	4 ^e sec.	5 ^e sec.		
Français	–	1	2	2	1	–	1	7
Anglais	1	1	2	1	–	–	2	7
Mathématique	–	1	2	2	1	–	1	7

Les jeunes apprenants ont été approchés par le personnel de leur école ou par les services sociaux et se sont fait offrir un séjour dans un organisme communautaire de lutte contre le décrochage scolaire dont la durée – parfois imprévisible – pouvait varier de quelques semaines (quatre) à une ou deux années. Cette offre correspond à une première phase d'un processus d'accompagnement en quatre phases, présenté au chapitre 6.

Nous n'avons pas d'information sur la réaction des parents à cette offre d'accompagnement en milieu communautaire. Cela dit, puisque les trois organismes que les jeunes ont fréquentés exigent l'autorisation des parents, nous posons l'hypothèse que ces derniers ont donné leur accord à cette solution pour aider leur enfant à surmonter ses difficultés.

CONCLUSION

Ce chapitre fait état du parcours de vie des sept jeunes en difficulté que nous avons rencontrés dans le cadre de cette étude. De leur histoire émergent deux types de constats: 1) des signes d'émergence du sujet sont 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 (problème de comportement, de consommation, etc.), environnementales (relations avec la famille, les pairs, le personnel scolaire, etc.) et, plus largement, des écueils dressés par la société en général.

Nous avons noté le cumul d'événements marquants qui ont façonné le début du parcours de ces jeunes sujets-acteurs. Nous avons de plus relevé le rôle joué par les ruptures dans les parcours. Ces situations de vie mettent en exergue l'effet de fragmentation et de fragilisation des liens sociaux en contexte d'hypermodernité. À titre de piste interprétative, nous posons ici l'existence de contradictions qui traversent les logiques d'action des jeunes en tant qu'acteurs sociaux en regard de l'école. Au premier chef, les messages à propos de la valorisation de l'école peuvent apparaître contradictoires au sein même de la famille, par exemple, entre les deux parents, mais peut-être aussi entre les parents et les grands-parents qui, en l'absence des parents, ont pris la relève auprès d'au moins trois jeunes interviewés. Mais ces contradictions face à l'école dans les logiques d'action du jeune sujet-acteur sont sans doute issues le plus souvent du choc culturel que vit l'enfant dans le passage de l'espace familial à l'école, comme l'ont analysé nombre d'auteurs, dont Lahire (1999). Ces contradictions sont exacerbées dans la période hypermoderne actuelle qui fait miroiter le leurre de la réussite instantanée, sans effort. L'anxiété vécue par la personne qui intègre ce message constitue un élément problématique additionnel.

Dans tous les cas, l'adolescent cherche à s'éloigner du monde des origines pour accéder à un nouvel état d'être marqué à la fois par la douleur de la perte des repères de l'enfance et par la joie de s'ouvrir à de nouvelles potentialités. Ces transformations sont majeures. Elles prennent sans doute beaucoup de place dans les préoccupations des jeunes et influent sur leurs capacités d'apprentissage. Il existe des liens entre les difficultés cognitives, affectives et relationnelles chez les ados (Clerget, 2000). Plusieurs des situations dites de difficulté scolaire seraient en fait des manifestations d'un syndrome dépressif qui constitue une étape incontournable des métamorphoses liées à l'adolescence (Lemay, 2010). Sans doute est-ce en référence à l'expérience de ces métamorphoses 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.

De plus, le passage du primaire au secondaire s'effectue à un âge charnière dans le processus de l'adolescence. Le deuil de l'enfance est particulièrement marquant, malheureusement, on ne semble pas en tenir

compte suffisamment pour que cette transition se fasse en douceur. Du point de vue des jeunes eux-mêmes, plusieurs éléments au sein de l'institution scolaire ont contribué à détériorer leur rapport avec l'école : classes nombreuses et, en conséquence, rapports plus distants entre pairs et avec les adultes enseignants, voire impression d'être méprisés par certains d'entre eux, sentiment général de malaise et difficulté à faire confiance aux adultes, trop grand contrôle, etc. Ce grand malaise vécu par les jeunes dans leurs rapports avec les adultes détenteurs de l'autorité renvoie à ce que Lemay a appelé une véritable révolution dans les relations intergénérationnelles, celle de la reconnaissance des droits de l'enfant considéré dorénavant comme un sujet de droit. Plusieurs autres auteurs ont en outre indiqué une voie possible pour sortir de cette impasse, soit l'adoption d'une nouvelle conception de l'autorité comprise comme un processus relationnel de reconnaissance et d'acceptation mutuelle. Pour Hannah Arendt, l'autorité, c'est se faire obéir sans la force. Il convient donc 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).

Nous repérons des signes concrets du fait que « le sujet advient à l'être » (Butler, 1997, cité dans de Gaulejac, 2009, p. 117) dans l'histoire du sujet-acteur et, à titre d'exemple, dans le passage de son enfance à son adolescence. Malgré un début de parcours difficile et des rapports familiaux déficients qui empêchent l'acteur social d'acquérir des ressources personnelles et sociales, on peut relever dans ces histoires de vie des signes d'émergence du désir du sujet-acteur. Ainsi, ce jeune qui souligne par ses propos la tension entre le regard porté par son père sur lui – au sujet de sa réussite scolaire au primaire – et son propre regard sur lui-même, manifestant du même coup sa réflexivité et peut-être aussi un désir profond de se conformer au projet de son père pour lui. « Le petit d'homme est avant tout un être totalement dépendant qui apprend à aimer cette dépendance parce qu'il y va de sa survie physique, de son devenir social et de son développement psychique. C'est dans cette dépendance originnaire qu'il va faire les premiers apprentissages de son autonomie » (de Gaulejac, 2009, p. 118).

Sont à l'œuvre les mécanismes de construction du sujet-acteur par autrui et l'importance vitale de ces autres pour cette construction, particulièrement celle des parents. « Ce sujet [...] se constitue à travers des

processus psychiques et sociaux [...], il se définit comme un ensemble de rapports (à soi, aux autres et au monde)» (Charlot, 1997, p. 65). Ici interviennent l'intérêt et la complexité de la double notion de sujet-acteur, car dans le rapport à l'autre, la subjectivité est marquée, façonnée par des rapports sociaux multiples et contradictoires, sans jamais s'y réduire.

De plus, nous sommes au cœur de l'acception même du concept de *sujet*, en ce que ce terme intègre de manière complémentaire à la fois la notion de subordination, de soumission et celle d'individuation, d'autonomisation, compris non pas comme un état mais comme un processus. « Le petit d'homme est d'emblée assujéti au désir de l'autre, à celui de ses parents, et aux normes du système social dans lequel il vit. Double dépendance, sociale et psychique, qui opère par l'influence de multiples déterminations. "Aucun individu ne devient sujet sans être d'abord assujéti et sans subir une sujétion" », rappelle Judith Butler (citée dans de Gaulejac, 2009, p. 117). Dans les termes d'Ardoino et Barus-Michel, le sujet poursuit « continûment son unité singulière » entendue comme une « tension désirante » (2003, p. 263).

Les changements dans les rapports parents-enfant sont attribuables aux changements physiologiques, psychologiques et sociaux vécus par les jeunes, sans oublier toutefois que les parents vivent eux aussi des changements. Nous avons ainsi indiqué dans ce chapitre la réflexivité manifestée par un jeune dans son appréciation de sa relation en transformation avec son père délinquant qui lui a appris la consommation de drogue... Les propos du jeune montrent une distance prise dans sa relation avec son père et eu égard à son rôle de chef de famille monoparentale, sans pour autant discerner chez ce jeune de velléité de rompre cette relation. Selon plusieurs études, la famille reste au premier rang parmi les valeurs des jeunes malgré les nombreux changements au sein de ce groupe social (Bernier, 1997). La famille conserve de plus une influence prépondérante dans la vie des jeunes et la plupart d'entre eux maintiennent des liens significatifs avec leur famille.

Et qu'en est-il des liens sociaux à l'extérieur de la famille ? Rappelons d'entrée de jeu que les multiples ruptures dans les parcours des jeunes semblent constituer des embûches à la construction de liens significatifs et durables dans le réseau social à l'extérieur de la famille. Par ailleurs, le jeune peut investir un réseau virtuel.

À l'adolescence, le jeune vit des transformations radicales dans ses relations intergénérationnelles, avec les pairs et dans d'éventuelles relations amoureuses. Les relations avec les pairs prennent une importance capitale. L'ampleur et le sens de la quête relationnelle chez le jeune à cette étape de vie tournent autour de la perception de soi comme sujet dans le monde et comme acteur partiellement responsable de son destin personnel et de son insertion sociale (Lemay, 2010). Ainsi, le processus d'autonomisation

du sujet-acteur est à l'œuvre dans les changements opérés par quelques jeunes dans leur réseau à la préadolescence. C'est ainsi que nous interprétons les propos des jeunes qui ont mis fin à leurs relations avec certains camarades lorsqu'ils ont pris conscience de leur mauvaise influence sur eux.

Toute l'importance d'un accompagnement qui prend en compte la globalité de la personne – et l'ensemble de ses milieux de vie – est ici mise en exergue, d'autant plus qu'il s'agit de jeunes pour la plupart privés de soutien et de relations familiales stables. Comme nous le verrons dans le chapitre suivant, les personnes qui accompagnent les jeunes en milieu communautaire constatent ce phénomène et déploient un accompagnement qui tient compte du profil, du vécu et des expériences des jeunes à partir desquels se crée la relation. Effectivement, une grande priorité est accordée dans les OCLD à un accompagnement psychosocial qui tient compte de la globalité du jeune plutôt que de l'unique aspect scolaire. Nous verrons que les personnes accompagnatrices visent à ce que les jeunes apprenants prennent bien conscience de leur histoire et, de manière corrélative, développent une plus grande réflexivité à propos de leur parcours ainsi qu'une meilleure connaissance d'eux-mêmes.

À titre d'exemple, l'accompagnement vécu par les jeunes dans un OCLD leur a permis de tisser des liens significatifs avec des adultes qui ont rempli un rôle de modèle, ces jeunes en étant le plus souvent privés (Cauvier, 2008). Ces liens ont aussi eu pour effet de faciliter une autonomisation des jeunes eu égard à leur dynamique familiale. Le constat d'une insuffisance de figures adultes significatives dans la vie des jeunes concorde avec l'expression de leur appréciation des rapports de proximité établis avec le personnel intervenant et enseignant dans les OCLD. Les jeunes rencontrés souhaitent que les rapports avec les enseignantes et enseignants du secondaire soient, dans le même sens, plus empreints d'empathie et caractérisés par un encadrement plus serré.

L'ORGANISME, UN MILIEU DE VIE

Les différents acteurs de notre corpus d'étude abordent certaines facettes de leur pratique dans l'OCLD qui traduisent une volonté manifeste de proposer aux jeunes un milieu de vie. Ce choix est relié au caractère particulier de la réalité des jeunes qui sont admis dans les OCLD, réalité décrite dans le chapitre précédent. Les adultes constatent que de nombreux jeunes ont des parcours de vie marqués par de graves difficultés (harcèlement à l'école, consommation excessive de drogues, négligence parentale, problèmes de santé, etc.). Ce constat constitue le sens profond du projet de milieu de vie protégé où la qualité relationnelle est privilégiée et où le jeune peut apprendre sur le plan scolaire, mais aussi, et peut-être surtout, sur le plan des interactions sociales.

Dans ce chapitre, nous avons colligé l'ensemble des éléments qui interagissent pour créer un milieu de vie pour les jeunes et les adultes qui les accompagnent. Dans la première section, les jeunes et les adultes s'expriment sur les caractéristiques de ce milieu de vie. La deuxième section présente la philosophie qui guide l'accompagnement des jeunes en difficulté et l'opérationnalisation de ces principes d'action, notamment dans une présence assidue et des tâches diversifiées. La troisième section met l'accent sur un accompagnement strict et l'importance d'un code de vie partagé dans l'OCLD.

1. L'ORGANISME, UN MILIEU DE VIE ALTERNATIF

Plusieurs personnes interviewées relèvent d'entrée de jeu le bénéfice d'un changement de milieu pour plusieurs apprenants et apprenantes. Ainsi, selon l'une d'entre elles, bien peu de ces jeunes, contrairement à ce que l'on croit, sont réellement «écœurés» d'apprendre. Les jeunes sont généralement curieux, avides de faire des découvertes. D'après cette personne, le problème réside dans la manière dont est structurée l'école puisqu'elle n'arrive pas à répondre à ce désir et à satisfaire la curiosité des jeunes. Une personne d'un autre organisme trouve essentiel d'offrir aux jeunes un espace dont plusieurs n'ont jamais bénéficié en raison d'une situation familiale difficile, espace dans lequel ils peuvent simplement être et agir comme des enfants (relaxer, jouer, créer): «*C'est mignon de constater qu'ils peuvent agir comme des enfants.*»

Questionnés sur le rapport qu'ils entretiennent avec leurs organismes respectifs, tous les groupes d'acteurs convergent en ce qui a trait à la qualité de l'atmosphère qui règne dans les organismes. Interrogés sur leur appréciation de leur expérience dans l'OCLD, les jeunes et les personnes enseignantes également ont explicitement formulé leur satisfaction globale à l'égard de l'organisme fréquenté. Les jeunes, pour leur part, ont mentionné plusieurs des éléments qui contribuent à faire de cet espace social un milieu de vie de qualité et un milieu favorable à l'apprentissage. Les propos du personnel enseignant confirment ceux des jeunes. Cette appréciation positive du climat général de l'organisme n'oblitére aucunement l'adhésion de chaque type d'acteurs aux règles de fonctionnement de l'organisme, explicitées plus loin.

Les jeunes disent apprécier la qualité des relations avec le personnel enseignant et avec les personnes intervenantes. «*J'ai vécu un coup de foudre.*» Tous les jeunes interviewés, Adrien, Léo, Pierre-Luc, Kevin, Mélissa, Claire et Ariane, ont vécu une expérience positive lors de leur passage dans un organisme communautaire. Cinq d'entre eux, soit Claire, Léo, Ariane, Kevin et Adrien, sont même très enthousiastes: «*Écœurant!*»; «*I like school!*»; «*peu importe, tout est plaisant*». Les jeunes insistent sur l'atmosphère générale agréable et détendue, sur le petit nombre de jeunes, sur la place accordée au sport et aux activités culturelles et artistiques, sur l'encadrement étroit (avec des règles strictes bien établies et appliquées systématiquement) et sur les rapports significatifs créés avec au moins une personne intervenante ou enseignante. Certains jeunes ont aussi aimé bénéficier d'un horaire allégé (3 ou 4 jours/semaine au lieu de 5), le cas échéant, selon les groupes communautaires et les programmes. Un seul apprenant, Pierre-Luc, était rémunéré pour poursuivre une formation axée sur un rattachement professionnel. Plusieurs jeunes soulignent aussi la qualité de l'accueil, leur permettant de se sentir à l'aise, intégrés et acceptés très rapidement (en dépit d'une courte période d'adaptation).

Les adultes, pour leur part, parlent d'un « *esprit de famille* ». À titre d'exemple, les trois enseignantes interrogées aiment leur lieu de travail et évaluent que le climat dans leur organisme est bon et agréable. Une enseignante précise ce qu'elle aime de l'ambiance de son lieu de travail : le « *côté humain* » des relations, le plaisir partagé entre collègues et avec les apprenants et apprenantes, la proximité. Selon elle, cet environnement lui permet de donner le meilleur d'elle-même et de contribuer le mieux possible à la réussite des jeunes.

Ces deux groupes expliquent en détail les principes mis de l'avant dans l'intervention, soit des principes qui convergent, notamment, vers l'objectif de créer un environnement d'apprentissage confortable pour les jeunes, un milieu de vie où la relation est centrale.

Les ingrédients d'un véritable milieu de vie alternatif pour les jeunes comprennent en premier lieu une philosophie de l'accompagnement construite axée sur le développement de l'estime de soi et de l'autonomie. Cette philosophie se traduit par un engagement dans la dynamique relationnelle avec les jeunes, notamment par une présence assidue et des tâches diversifiées. En deuxième lieu, l'accompagnement de ces jeunes exige un encadrement étroit, par l'instauration d'un code de vie auquel toutes les personnes se plient.

2. UNE PHILOSOPHIE DE L'ACCOMPAGNEMENT

Les personnes interrogées conçoivent leur intervention en fonction de certains grands principes qui rejoignent différentes dimensions de leur travail. Plusieurs questions abordées ici permettent de saisir la philosophie d'accompagnement des personnes intervenantes, y compris leur positionnement éthique.

Toutes les personnes interrogées accordent notamment une importance cruciale à la question du renforcement de l'estime de soi et de la confiance en soi. Les jeunes apprenants doivent prendre conscience de leur potentiel de réussite.

On cherche aussi à développer leur autonomie, laquelle se construit progressivement, en mettant les jeunes face à leurs responsabilités et en appliquant de façon rigoureuse les règles et les sanctions. Une enseignante va un peu plus loin dans ce processus en leur apprenant à se débrouiller de manière autonome, car leur entourage, selon elle, peut les laisser tomber à tout moment. Elle soutient aussi que même si les élèves n'arrivent pas à apprécier l'école, ce n'est pas une raison pour ne pas mener à terme leurs études : on ne fait pas toujours ce qu'on aime.

Deux personnes intervenantes expliquent que le plus important pour les jeunes, ce n'est pas l'obtention d'un diplôme d'études secondaires, mais bien leur bonheur : « *le chemin qui va te permettre de te réaliser dans la vie* ». Ces deux personnes sont d'ailleurs un peu sceptiques quant aux réelles perspectives de travail offertes par le diplôme d'études secondaires général. De nombreux jeunes de deux organismes du corpus se dirigent plutôt vers un diplôme d'études professionnelles (DEP). Cette avenue est aussi valorisée par le personnel de ces deux organismes qui, à travers leurs programmes, présentent les différents DEP aux jeunes.

Il semble que cette attitude par rapport à l'obtention d'un diplôme soit tout à fait cohérente avec l'univers de sens dans lequel les adultes de notre corpus évoluent. Le cursus scolaire des jeunes fait indubitablement l'objet d'un accompagnement au sein des organismes. La pratique consiste à faire cheminer le jeune vers l'obtention d'un diplôme, certes, mais il appert que c'est d'abord le cheminement psychosocial du jeune qui guide l'approche des différents groupes d'acteurs interviewés. On peut formuler l'hypothèse selon laquelle les adultes accompagnateurs mettent davantage l'accent sur la qualité du processus d'intervention (la qualité du milieu de vie) que sur les résultats escomptés de ce processus (en termes de diplôme obtenu).

2.1. Un engagement dans la dynamique relationnelle

Un coordonnateur clinique de l'un des OCLD souligne certains défis posés aux personnes qui accompagnent les jeunes apprenants. Ces défis nous semblent refléter des prémisses de l'accompagnement qui ont trouvé écho dans les autres OCLD, lors de nos multiples entretiens avec les différents groupes d'acteurs. Le coordonnateur mentionne trois défis de l'accompagnement en tension les uns avec les autres. Le premier consiste à se demander, lorsque l'on croit avoir fait tout ce qui était possible pour aider un jeune en situation de décrochage scolaire, ce que l'on peut faire de plus pour qu'il raccroche. Il parle de l'importance de ne pas se laisser abattre par l'attitude négative des jeunes et de prendre du recul au moment propice. Le deuxième défi, en tension avec le précédent, consiste à ne pas pousser trop loin cette dernière logique. Il faut savoir se demander si le jeune a plutôt besoin d'un autre type d'aide ou d'une expérience de l'échec, ce qui l'amènerait, selon certains, à toucher le fond et à remonter par la suite. En dernier lieu, il s'agit de développer une capacité d'adaptation maximale, en fonction des caractéristiques des jeunes, surtout eu égard à leur âge et à leur maturité : « *c'est notre métier, s'adapter* ».

L'objectif d'établir des liens privilégiés avec les apprenants et les apprenantes est relevé dans les propos de tous les informateurs et informatrices. Cet objectif semble s'inscrire en toute cohérence avec celui de

créer un milieu de vie où les jeunes peuvent développer des liens de confiance avec des adultes. Cette idée apparaît centrale, au même titre que celle de proposer aux jeunes des modèles d'adultes susceptibles d'être significatifs dans leur parcours de vie. Du point de vue d'un coordonnateur clinique, les adultes accompagnateurs doivent s'efforcer de faire comprendre aux jeunes qu'ils sont réellement solidaires: « *on marchera pas sur la voie de service à côté de toi, on est sur la même route que toi* ». Et cet accompagnateur d'ajouter: « *Et ça, je pense que les jeunes le sentent.* » Cet engagement dans l'accompagnement devient générateur de motivation et de réussite pour les jeunes.

En outre, dans les trois OCLD étudiés, des efforts sont déployés par les intervenants et les intervenantes afin que les jeunes améliorent leurs habiletés relationnelles: interagir adéquatement, s'ouvrir aux autres et les respecter, se confier, s'entraider, etc. Dans un organisme, la présence de bénévoles constitue, selon le groupe des intervenants et intervenantes, une grande richesse, puisqu'elle permet aux jeunes de côtoyer des gens de tous les âges (dans l'un des OCLD, le plus vieil accompagnateur bénévole a 82 ans), de nouer des liens et de recevoir d'eux écoute, respect et soutien. Une personne interrogée affirme que la présence de l'ensemble des adultes dans l'organisme donne la possibilité aux jeunes – qu'ils ne retrouvent généralement pas à l'école et à la maison – de parler de n'importe quoi et d'être en désaccord avec les personnes d'autorité, pourvu que les propos demeurent polis. On constate que ces efforts mis sur la qualité des relations sont aussi reliés à l'objectif des OCLD d'offrir un milieu de vie alternatif à la famille.

2.2. Une présence assidue à travers des tâches diversifiées

Les activités professionnelles des personnes intervenantes interviewées varient selon le poste occupé¹ plutôt que selon les organismes dans lesquels elles travaillent. Deux personnes travaillent cinq jours par semaine et une personne ne travaille que quatre jours.

Partageant le même milieu de vie que les jeunes, les trois personnes qui occupent un poste d'intervention passent la majorité de leur temps en présence de ces derniers. L'ensemble des activités menées par les jeunes et les adultes ne sont pas uniquement de type scolaire. Une personne organise les activités sportives, culturelles, etc., et supervise parfois les travaux scolaires afin d'aider les collègues qui enseignent. Dans un autre organisme,

1. Les titres exacts des personnes interrogées sont les suivants: 1) coordonnateur et suivi psychosocial – Programme de soutien aux raccrocheurs, 2) intervenant social en prévention de la délinquance juvénile et du décrochage scolaire, 3) intervenant social, 4) coordonnateur d'activités, 5) coordonnateur.

une personne intervenante est responsable des ateliers de création et de discussion; elle doit aussi remplir des évaluations hebdomadaires sur le comportement des apprenants et des apprenantes. Une troisième s'occupe du suivi psychosocial. Ces trois personnes rencontrent les jeunes individuellement une fois par semaine. Elles se réservent aussi du temps pour des discussions téléphoniques avec les parents et les autres intervenants et intervenantes concernés par le dossier du jeune. Elles sont responsables de la rédaction du bilan pour chacun des jeunes qui réintègre l'école.

Une personne chargée des programmes de lutte contre le décrochage scolaire de son organisme ne décrit pas explicitement ses tâches. Elle emploie surtout son temps à faire de la gestion. Une personne d'un autre organisme accomplit une tâche semblable et se décrit comme une personne à tout faire. Elle évalue à 70% la portion de temps qu'elle consacre au suivi psychosocial des jeunes et à 30%, la portion de temps exigée par ses autres tâches fort diversifiées et reliées à la gestion quotidienne: la discipline, l'encadrement des personnes enseignantes, l'admission des jeunes et la planification des activités. En raison de son expertise, cette personne a déjà été sollicitée pour donner des formations internationales et participer à des colloques liés à des instituts de recherche.

Toutes les personnes intervenantes du corpus évaluent que leur travail est très exigeant et qu'elles doivent se protéger afin de ne pas se laisser envahir par celui-ci lors de leurs moments de repos. Une personne parle de l'aide que lui procure sa vie spirituelle et religieuse. Par ailleurs, aucune personne interrogée n'a déjà souffert d'épuisement professionnel. En revanche, les longues vacances d'été sont, pour plusieurs, essentielles afin de se ressourcer. En outre, trois personnes croient qu'elles ne pourront pas garder cet emploi d'intervention directe avec les jeunes à long terme à cause de l'énergie qu'il requiert.

La principale tâche des trois enseignantes interviewées est l'enseignement individualisé. Au moment de l'entrevue, l'une d'elles est une nouvelle venue et enseigne à temps partiel depuis le début de l'année scolaire. Elle supervise deux périodes consécutives de travail scolaire pendant lesquelles les jeunes font le travail exigé par l'école secondaire. Comme la personne interrogée est spécialisée en français, idéalement, les travaux faits en sa présence sont ceux relatifs à cette matière. Lorsque les devoirs sont terminés, l'enseignante prépare des exercices de grammaire adaptés aux divers niveaux et programmes de français. Une autre enseignante en est à sa deuxième année d'enseignement dans l'organisme; elle passe aussi la majeure partie de son temps à veiller à ce que les travaux, exigés par le personnel enseignant de l'école secondaire, soient faits.

De plus, ces deux enseignantes passent beaucoup de temps à encadrer les jeunes en dehors des périodes de travail scolaire. Elles dînent avec eux et partagent diverses activités de loisir dans le but manifeste de créer des

liens avec les jeunes dans divers contextes de plaisir et d'apprentissage. Ainsi, l'une d'elles évalue passer 99% de son temps en leur compagnie. De plus, elle répond aux appels téléphoniques et le vendredi après-midi, elle rédige et achemine ses rapports. Outre d'écrire des commentaires quotidiens dans l'agenda des jeunes (à l'intention des parents), cette enseignante évalue l'atteinte des objectifs fixés. L'ensemble des notes est envoyé aux techniciens et techniciennes en éducation spécialisée de chacune des écoles, à un travailleur ou une travailleuse sociale ou à la DPJ, le cas échéant.

La troisième enseignante est responsable de l'accompagnement en mathématique pour des jeunes de 2^e et 3^e secondaire. Chaque jour, elle supervise quatre périodes d'enseignement individuel et intensif; elle accompagne aussi quotidiennement l'aide aux devoirs. Cette enseignante consacre le vendredi à ses autres tâches étant donné que les jeunes fréquentent l'organisme seulement quatre jours par semaine: préparation des cours, correction ou refonte de programmes (arrimage avec la réforme). Il lui arrive d'accompagner des jeunes lors d'activités spéciales ou de prendre congé pour compenser pour les heures supplémentaires qu'elle a accumulées. En raison de son expérience, elle forme aussi la relève enseignante de l'organisme. Elle discute aussi beaucoup avec ses pairs et les bénévoles afin de s'assurer du bon fonctionnement de l'enseignement et de la convergence des stratégies pédagogiques.

Cette enseignante précise que les programmes scolaires de cet organisme sont constamment revus afin de les adapter au niveau scolaire réel des jeunes. Ces programmes sont identiques à ceux du MELS et des écoles du quartier; les manuels scolaires sont ceux prescrits depuis la réforme. Conséquemment, une attention particulière est donnée aux méthodes d'apprentissage, ce qui a certaines implications pour le corps enseignant:

Oui, parce qu'avant, on était dans l'ancien programme, donc le cours était bâti d'une certaine façon avec des examens, des notes en chiffres. La réforme nous demande maintenant d'évaluer des compétences; donc, il a fallu revoir le C1, le C2, le C3, comment on l'enseigne, faire des mises en situation qui correspondent à ces compétences-là, comment on corrige. Là, les profs, il faut qu'on se rencontre, qu'on soit sur le même diapason, qu'on fasse la même chose, c'est long, faire ça...

3. LE CADRE DE L'ACCOMPAGNEMENT

Les OCLD ont tous souligné l'importance du cadre dans l'accompagnement. L'un des coordonnateurs cliniques en parle ainsi: «*une balise fondamentale, c'est le cadre, le cadre et le cadre*». De son point de vue, ce cadre contient deux volets: les règles de comportement et l'atmosphère du lieu.

Certains jeunes apprenants ont vécu des expériences quasi traumatisantes à l'école et ont développé des problèmes d'ordre émotif à cause de l'école. C'est pourquoi l'atmosphère au sein de l'OCLD doit être très sécurisante, et ce, afin que, d'une part, «*les petites brebis ben fragiles*» sentent qu'elles peuvent s'ouvrir et arrêter de fuir ce qui leur semble menaçant et que, d'autre part, les «*loups*²» ne se sentent plus agressés, qu'ils n'aient plus de raisons valables de se protéger en montrant des comportements agressifs.

Rejoignant les propos précédents, un grand nombre de principes d'accompagnement énoncés par les enseignantes concernent le type d'encadrement et leurs rapports interpersonnels avec les jeunes apprenants. Le principe prédominant est celui d'un accompagnement étroit pour les jeunes en difficulté, plus encore pour ceux et celles souffrant de troubles anxieux. Cet encadrement étroit exige un travail à la fois scolaire et psychosocial adapté à chaque jeune, une présence constante, et ce, à l'intérieur de groupes-classes restreints. Les jeunes apprenants ne doivent jamais être laissés seuls, «*ils prennent tout notre temps non-stop, vraiment non-stop*».

Il peut se révéler très exigeant de mener de front des actions sur les plans psychosocial et au scolaire, affirme une enseignante qui a quinze ans d'expérience dans son organisme. Il serait plus efficace, d'après cette dernière, de régler d'abord les problèmes psychosociaux afin que les jeunes apprenants puissent ensuite se concentrer sur leurs travaux scolaires. Elle évoque entre autres les cures de désintoxication : «*Tu ne peux pas faire les deux à un moment donné. Ça ne se peut pas. C'est impossible.*»

De fait, les trois organismes communautaires étudiés ont une politique très stricte de tolérance zéro par rapport à la consommation d'alcool et de drogue. Une enseignante considère que les mesures prises ne sont pas toujours assez radicales : «*si t'en pognes un, tu le fous à la porte. Tu ne le protèges pas.*» Pour une autre enseignante, ce principe fait partie de l'une de ses deux conditions de départ : ne pas être sous l'influence de l'alcool ou de la drogue et se présenter à l'heure. Le reste progresse tranquillement dans l'interaction avec le personnel et par le biais des activités.

Ainsi, comme on l'a vu au chapitre précédent, à une occasion, un jeune, Kevin, s'étant présenté à l'OCLD sous l'influence du cannabis, s'est fait offrir le choix d'un renvoi (de l'école et de l'OCLD) ou d'une cure de deux mois dans une maison de réhabilitation. Comme ce jeune ne souhaitait pas interrompre ses études, il a accepté la maison de réhabilitation. Grâce à son comportement exemplaire, il n'y est resté, en fin de compte, que deux semaines. L'expérience a été difficile, selon lui, en particulier la séparation avec ses parents et amis ainsi que l'interdiction

2. Les jeunes qui ont des comportements agressifs.

de sortir de la maison, mais elle a eu plusieurs retombées positives dont un arrêt complet de consommation de drogue, du moins pendant un certain temps. Depuis, Kevin a repris une consommation qu'il qualifie de contrôlée. Il affirme avoir mené un travail introspectif sur lui-même et il est aussi fier d'avoir été nommé, tout juste après une semaine, « président » par les jeunes et le personnel intervenant. Il était responsable de s'assurer que les autres jeunes se conduisent bien et qu'ils respectent les règlements. Dès sa sortie de la maison de réhabilitation, il a réintégré son programme dans l'organisme communautaire.

Au sein d'un organisme, une attention particulière est aussi portée à toute forme de harcèlement et d'intimidation. Selon une personne intervenante, cela contribue au mieux-être des victimes de harcèlement et d'intimidation mais également aux coupables de ce type de comportement à l'école secondaire : ils ne sont plus obligés de « *jouer aux loups* », car le milieu est sécurisant pour eux aussi.

Quant aux sanctions, dans l'un des organismes, l'instauration d'une journée de « rattrapage » le vendredi est une nouveauté destinée aux jeunes apprenants qui ne font pas leurs devoirs. Il arrive aussi au personnel de l'organisme de demander à des jeunes apprenants de rester quelques jours à la maison parce qu'ils n'ont pas respecté un règlement.

3.1. Un code de vie partagé

Comme mentionné précédemment, les OCLD régissent leur fonctionnement selon un certain code de vie qui guide le savoir-être des différents acteurs et qui, d'une certaine manière, structure l'accompagnement. Au sein d'un organisme, comme dans tous milieux de vie où divers acteurs se côtoient quotidiennement, l'imposition de règles de conduite strictes constitue un gage de la qualité relationnelle entre les adultes intervenants et les jeunes : « *c'est là une des clés du succès de [l'organisme], le mix des deux* ». Cela dit, ces règles, connues de tous et toutes, s'appliquent équitablement aux adultes et aux jeunes. Il n'y a aucun « privilège » : « *tout est vécu, partagé, tout le monde ensemble* ».

Dans l'un des organismes, il y a certaines règles auxquelles les responsables tiennent vraiment. Ainsi, ils veulent que les jeunes soient engagés, ponctuels et aient leur matériel de travail. Les jeunes doivent maintenir la propreté des lieux et ne peuvent porter de couvre-chefs. On leur demande aussi d'être honnêtes et respectueux les uns envers les autres. L'OCLD tient d'ailleurs à rétablir le respect envers les adultes. Le sens de l'effort que l'on promeut dans cet organisme se traduit, au regard des règles, par l'exigence que le travail soit fait ; ainsi, ils ne peuvent en aucun cas dire qu'il n'ont pas envie de faire tel ou tel exercice. La réussite passe par le travail, lequel n'est pas toujours facile ou intéressant.

Bref, il y a un code de vie. Un petit manuel est remis aux jeunes dès leur arrivée; il est considéré par la directrice générale comme un contrat. S'ils ne le respectent pas, ils sont expulsés.

CONCLUSION

Les OCLD prévoient un ensemble de principes d'accompagnement afin d'accueillir le jeune dans un milieu de vie sain. On voit ici à l'œuvre les effets positifs d'une rupture dans le parcours scolaire du jeune en difficulté. Les propos des personnes interviewées reflètent la culture locale des organismes. Or, cette culture organisationnelle semble largement alimentée par des discours qui ont une teneur beaucoup plus psychosociale que scolaire. Les acteurs des différents organismes visent à ce que ceux-ci soient des lieux d'accueil riches sur le plan relationnel; des milieux de vie où le jeune peut apprendre en toute sécurité, dans un cadre explicite, mais surtout, travailler à son rythme sur différentes difficultés de type psychosocial. Les adultes disent prendre le temps nécessaire pour créer un lien significatif avec le jeune et pour s'adapter et accueillir le caractère unique de chacun. L'accompagnement est réalisé de façon très serrée, en proximité avec un adulte qui se présente comme un modèle.

Le quotidien partagé avec ces adultes et avec les autres jeunes semble aussi être un élément clé du processus d'accompagnement. L'ensemble des activités (sport, culture, art, etc.) déployées pour travailler avec le jeune sont autant de prétextes pour faire vivre des expériences d'interactions positives et, par le fait même, cheminer sur des aspects psychosociaux qui ont été reconnus comme étant problématiques. L'ensemble de ces éléments, conjugués avec la perspective d'obtenir un diplôme, indique que les milieux mettent d'abord l'accent sur la qualité du contexte et du processus d'accompagnement et, ensuite, sur les résultats escomptés de cet accompagnement.

DES FIGURES PLURIELLES DE L'ACCOMPAGNEMENT

Le terreau de l'accompagnement est constitué d'un premier axe, celui des relations entre la personne qui accompagne ou plutôt l'ensemble des personnes qui accompagnent le jeune apprenant et ce dernier, car c'est bien une multitude de personnes qui s'investissent auprès du jeune dans les OCLD. De plus, comme nous le verrons dans ce chapitre, d'autres personnes issues de la communauté jouent aussi un rôle particulier dans l'accompagnement des jeunes. Le terreau de l'accompagnement est aussi constitué d'un second axe, soit celui des contenus de formation, lequel recoupe le premier pour dessiner un accompagnement à figures multiples et singulières. Nous tenterons de tirer des constantes à partir de notre collecte de données sur l'expérience capitale des personnes accompagnatrices qui œuvrent dans les trois OCLD à l'étude.

Ce chapitre comprend trois sections : la première porte sur les étapes de l'accompagnement ; la deuxième, sur les figures de l'accompagnement ; et la troisième, sur les différents niveaux de concertation des OCLD avec le milieu environnant. Dans l'importante section sur les figures de l'accompagnement, une première sous-section est consacrée au désir des deux protagonistes de la dynamique relationnelle qui impulse la relation d'accompagnement et une seconde traite des transformations opérées chez les jeunes apprenants par la dynamique relationnelle. Une sous-section subséquente décrit l'éventail des postures occupées par les adultes dans l'accompagnement. Dans la seconde sous-section relatives aux figures de l'accompagnement, celle des contenus de formation, le lecteur prendra

connaissance des différents modes d'action offerts par les OCLD: l'enseignement individualisé, le suivi psychosocial, le petit groupe et le tutorat, dans un cas.

1. L'ACCOMPAGNEMENT DES OCLD, UN PROCESSUS SPÉCIFIQUE

1.1. Objectifs et objets d'accompagnement

Les propos des personnes intervenantes sur les objectifs et objets d'accompagnement peuvent être synthétisés par le biais de quatre facettes successives qui constituent en fait les principales étapes du processus d'accompagnement: l'accueil des jeunes, le suivi psychosocial, le retour à l'école et le suivi après la fréquentation de l'organisme. En ce qui a trait à l'accueil et au retour à l'école, deux semaines en particulier sont souvent très chargées pour l'accompagnement: la première, celle de l'accueil, puisque les jeunes résistent à créer un lien significatif avec un adulte; ces jeunes ne veulent pas «s'attacher» à un organisme, appréhendant la rupture au moment du départ; la dernière (celle du retour à l'école), puisque les jeunes apprenants sont tristes de partir et inquiets quant à leur habileté à transposer les acquis dans le cadre scolaire.

1.1.1. L'accueil des jeunes

La majorité des personnes interrogées insiste sur l'importance de bien accueillir chacun des jeunes, non seulement lors de leur arrivée dans l'organisme, mais aussi tous les matins: les attendre à la porte, leur dire bonjour, prendre de leurs nouvelles, etc. Toutefois, dans le discours sur la pratique, l'accueil dépasse le fait de saluer le jeune apprenant. Une personne qui intervient dans l'un des organismes se charge même, parfois, de faire des lunchs à des jeunes qui ont tendance à mal se nourrir (voire à ne pas se nourrir du tout). En outre, il arrive souvent, malgré l'existence d'un système de transport en autobus en région rurale, que des personnes à l'emploi de l'organisme transportent des jeunes le matin ou le soir. L'accueil, au sein des organismes, constitue une attitude et une disposition envers le jeune qui vise à accroître son confort (physique, mental, etc.).

Dans un deuxième organisme, l'importance de l'accueil se traduit autrement. La première rencontre dite de sélection est décrite comme un processus assez exigeant pour le jeune. Ce dernier doit d'abord visiter l'organisme en compagnie de ses parents. La personne qui coordonne les activités lui présente alors les ateliers et les règles de fonctionnement basées sur le respect, la ponctualité et le sérieux dans le travail. Bien que sur un ton plus doux avec ceux et celles qui vivent des troubles anxieux, elle leur demande: «*T'as un choix à faire dans ta vie, acceptes-tu de te*

mobiliser ou pas?» Le jeune retourne à son domicile et dispose de vingt-quatre heures pour prendre sa décision et la communiquer à la personne coordonnatrice de l'organisme, en manifestant sa volonté de s'engager dans un cheminement formatif.

1.1.2. Le cheminement psychoéducatif

Pour affronter les problèmes scolaires, les personnes intervenantes mettent de l'avant l'importance pour les jeunes de cheminer sur le plan des difficultés personnelles (souvent d'ordre familial ou de consommation). Selon les personnes intervenantes, cette démarche introspective devrait être menée autour de quelques éléments de réflexion. D'abord, les jeunes doivent apprendre à nommer et à reconnaître leurs difficultés; ils doivent aussi déterminer leurs objectifs et leurs buts. Par la suite, ils peuvent réfléchir aux meilleurs moyens à utiliser pour les atteindre, aux outils qu'ils doivent développer ou mobiliser. Les jeunes sont aussi invités à réfléchir par eux-mêmes, à évaluer les conséquences de leurs actes et de leurs choix. Il importe que l'effort réflexif émerge des jeunes afin de favoriser leur propre prise de conscience. Les jeunes en processus de décrochage peuvent par la même occasion apprendre à mieux s'exprimer.

Selon une autre personne interviewée, les intervenants et intervenantes doivent décoder les crises d'humeur des jeunes, s'exercer à comprendre quels blocages une colère révèle afin d'intervenir de façon appropriée. Dans l'un des organismes, plus d'une intervention tourne autour de la question de la violence des jeunes, de l'intimidation, de l'agressivité verbale. Des règles strictes sont instaurées, des avertissements sont donnés, de la médiation a lieu en cas de conflit entre deux jeunes. Les interventions se font très rapidement afin d'éviter que les situations ne s'enveniment. Cela dit, les conflits apprennent aux jeunes à mieux gérer leur colère, à échanger. Lorsque contrôlés, les conflits deviennent des occasions d'apprentissage. Dans tous les organismes, nombre d'interventions concernent la consommation de drogue. Quand ce problème est majeur, le jeune adulte est dirigé vers un autre organisme spécialisé dans ce type d'accompagnement.

Du côté du rapport au savoir virtuel, l'objectif de la réussite de l'année scolaire est bien intégré par les enseignantes, mais il s'en ajoute quelques autres. À travers leurs gestes pédagogiques, les enseignantes tentent non seulement de transmettre leur passion pour l'apprendre, mais aussi de fournir au jeune apprenant une base de connaissances solide et de l'amener à acquérir une méthode de travail efficace. Toutefois, nombreux sont les jeunes qui doivent d'abord rattraper les retards scolaires accumulés, par conséquent, la somme de travail est double.

1.1.3. Le retour à l'école

À propos du retour à l'école, relevons les dilemmes inhérents à l'un des programmes gérés par un organisme. Ce programme, très court (quatre semaines), est conçu de manière à ne pas créer chez les jeunes une dépendance à son égard. En outre, on tient à ce qu'ils n'accumulent pas trop de retard scolaire, puisque la formation offerte dans l'organisme n'est pas aussi complète que celle donnée à l'école. L'objectif global est donc de « semer des graines » afin que la « plante continue à pousser à l'école ». Il arrive très rarement qu'un jeune ait la permission de rester plus longtemps dans un tel programme. Par ailleurs, à l'occasion, certains jeunes sont transférés dans un autre programme du même organisme. En outre, au moment de quitter le groupe, les jeunes sont souvent recommandés à un travailleur social du CLSC ou du privé (lorsque les parents en ont les moyens) afin qu'ils puissent continuer de faire un travail sur eux-mêmes.

Dans un autre organisme, les personnes intervenantes visent à démystifier l'éducation des adultes, puisque les jeunes entretiennent une « pensée magique » à son égard, soit que la trajectoire de formation y est plus facile. Dans cet OCLD, la majorité des jeunes sont présents sur une année scolaire; aussi les personnes intervenantes commencent-elles à préparer le retour à l'école secondaire ou à l'éducation des adultes en avril, et ce, même si plusieurs parents sont préoccupés par ce sujet bien avant. C'est un moment qui cause souvent une hausse d'anxiété chez les apprenants et les apprenantes, puisque plusieurs préféreraient poursuivre leurs apprentissages dans l'organisme. Un « bilan/perspectives » est dressé avec les jeunes afin de prendre conscience du chemin parcouru, d'identifier les acquis, les défis à relever et puis les perspectives, les projets, etc., qu'ils peuvent commencer à envisager. Souvent ces jeunes atteignent l'âge de 16 ans pendant l'année. Dès lors, davantage d'options s'offrent à eux. Les personnes intervenantes leur parlent donc de ces possibilités: quitter l'école ou poursuivre à l'école ordinaire ou à l'éducation des adultes. Mais dans la philosophie de la personne interrogée, il est important que ce soit le jeune qui décide, même si ses désirs vont à l'encontre des aspirations de ses parents.

1.1.4. Le suivi des jeunes après la fréquentation de l'organisme

Les démarches de suivi des jeunes varient selon les organismes. Dans un premier organisme, il n'y a pas de suivi systématique, à l'exception d'un appel téléphonique fait aux jeunes au début de l'année scolaire suivante. Cependant, plusieurs jeunes reviennent pour reprendre contact ou pour bénéficier de l'aide scolaire ou psychosociale (parfois à court terme, parfois à plus long terme).

Dans un autre organisme, la réintégration scolaire des jeunes ayant participé à un programme de quatre semaines s'effectue en partenariat avec tous les acteurs impliqués dans le « dossier ». Une réunion de bilan a donc lieu avec le jeune, la direction de l'école, l'intervenant ou l'intervenante scolaire, les parents, la personne responsable du suivi psychosocial dans l'organisme et, s'il y a lieu, avec des acteurs extérieurs, telle une personne travailleuse sociale (par exemple de la Direction de la protection de la jeunesse). À ce moment-là, avec le jeune apprenant, tous les acteurs réunis font un bilan de leurs observations concernant sa progression personnelle et scolaire dans l'ensemble de son cheminement, l'objectif étant de formuler un plan de travail avec le jeune. Six semaines après son départ, une personne intervenante de cet organisme rencontre le jeune à l'école afin de s'enquérir des progrès eu égard à son plan de travail et aussi afin de soutenir sa motivation. Seul ce programme bénéficie d'une journée de suivi que le coordonnateur appelle « *journée de renforcement* ». Pour les trois autres programmes gérés par cet organisme, il existe un suivi informatif (aide en cas de besoin), un an plus tard, au moyen d'un appel téléphonique. Ce suivi vise à s'informer de l'atteinte des objectifs, soit le retour à l'école ou l'intégration au marché du travail. Les derniers chiffres de l'OCLD recueillis dans le cadre de ce suivi nous informent que l'organisme atteint ses objectifs dans la grande majorité des cas (84 %).

Selon une personne de ce même organisme, les stratégies de suivi sont insuffisantes, mais les ressources de l'organisme ne permettent pas de faire plus. Cette personne est convaincue qu'il serait bénéfique d'offrir un suivi psychosocial dans les écoles avec les jeunes qui ont fréquenté l'organisme. Selon elle, le personnel d'intervention de son organisme ne serait pas une menace pour les éducateurs et les éducatrices de l'école, puisque leur rôle ne serait pas le même : non pas sanctionner, mais trouver des moyens pour assurer une bonne réintégration.

2. LES FIGURES DE L'ACCOMPAGNEMENT

Les figures de l'accompagnement dans les OCLD relèvent prioritairement de l'axe relationnel, croisé avec celui des contenus de formation, eux-mêmes diversifiés.

2.1. L'axe relationnel

La dynamique de l'accompagnement se joue en majeure partie sur l'axe relationnel, dans la construction progressive de relations significatives entre les personnes accompagnatrices et les jeunes. Le désir, pour sa part, reflète l'énergie psychique investie dans la rencontre avec autrui. C'est ici

qu'est dévoilé l'effet d'entraînement que constituent – pour le jeune en difficulté – l'engagement de l'adulte envers lui et la confiance, indéfectible, qu'il lui accorde d'emblée. Les relations significatives établies dans l'accompagnement influent sur les processus de décrochage du point de vue même des jeunes apprenants. Pour ce faire, les adultes qui accompagnent doivent concilier des postures plurielles en tension les unes avec les autres.

Les propos des personnes accompagnatrices, livrés avec modestie et transparence, nous donnent accès à la complexité des rapports sociaux et interpersonnels qui sous-tendent l'accompagnement, à la gamme infinie de leurs nuances, à la richesse de la subjectivité qui est mise au travail et à la diversité des postures dans les pratiques.

2.1.1. Le désir, une bougie d'allumage

Le désir des personnes accompagnatrices, ferment de l'accompagnement, servira de bougie d'allumage à l'engagement des jeunes dans un processus de réinvestissement de leur parcours scolaire.

Le désir des personnes accompagnatrices

Tous les adultes du corpus expriment le plaisir qu'ils ont à travailler auprès de jeunes apprenants ayant des difficultés scolaires. Leur plus grande satisfaction provient de leurs constats de la progression des jeunes, de la réalisation des projets qui les animent. De plus, les personnes intervenantes apprécient les reprises de contact des jeunes, après leur départ de l'organisme: «*les yeux brillants, les yeux fiers d'eux autres*».

Chez trois personnes, ce plaisir de côtoyer des jeunes est imprégné de passion: «*amour inconditionnel*», «*coup de foudre*», «*s'occuper des jeunes est sa seule passion*». Une personne intervenante croit aussi que son travail d'intervention est plus facile que celui de ses collègues qui enseignent, puisqu'elle s'occupe de la partie détente et loisir de la journée des jeunes apprenants, moments où ces derniers sont actifs et peuvent décompresser. En outre, la personne n'a pas à se préoccuper de la difficulté des jeunes à rester concentrés.

Les trois enseignantes aiment beaucoup leur métier, et ce, justement en raison de leur affection pour les jeunes apprenants. Elles sont animées par un vif désir de leur (re)donner le goût de réaliser leurs objectifs («*ral-lumer l'étincelle*»), de les aider à (re)prendre confiance en eux-mêmes et de leur transmettre la passion d'apprendre. Selon une enseignante d'expérience, les jeunes la ramènent à la «*plus belle période de sa vie*», l'obligeant à rester jeune et à se mesurer à des réalités qu'elle ne soupçonnait pas.

Chez les jeunes, un désir qui renaît

L'intentionnalité derrière l'engagement progressif des jeunes apprenants dans une démarche de rattachement scolaire varie beaucoup. Un seul jeune, Léo, a été emballé dès le départ, au moment même où la personne intervenante de l'école lui a parlé de la possibilité de faire un séjour dans un OCLD; cela lui semblait une «*occasion en or*», car ce jeune commençait tout juste à reconnaître ses problèmes de consommation et souhaitait s'éloigner des camarades qui avaient une mauvaise influence sur lui. En outre, Léo connaissait l'organisme, car certains camarades lui en avaient déjà parlé très positivement. Un autre jeune, Kevin, a accepté parce qu'on l'a placé devant un ultimatum: ou bien il participait au programme, ou bien il était expulsé de son école. Il s'agissait donc, pour cette personne, de «*sa dernière chance*».

Trois jeunes, Pierre-Luc, Claire et Ariane, n'étaient pas très enthousiastes au départ, mais ces jeunes se sont dit qu'ils n'avaient rien à perdre, que cela témoignerait de leur «*bonne foi*» et, pour l'un d'eux, améliorerait son dossier à la DPJ, que cela leur permettrait peut-être de se sentir mieux, d'autant plus que ce parcours s'accompagnerait d'une démarche thérapeutique, à l'extérieur de l'OCLD.

Enfin, deux jeunes apprenants, Adrien et Mélissa, ont hésité, car ils n'étaient pas certains de vouloir vivre ce changement. L'un d'eux, Adrien, ne voulait pas quitter ses amis et trouvait que l'organisme était très éloigné de son domicile. Dans ces deux cas, la première visite dans les locaux et la rencontre avec certaines personnes intervenantes ont immédiatement eu raison de leurs réticences. Il faut dire que la majorité des jeunes ont été rassurés ou séduits dès leur premier contact avec l'organisme. Selon deux personnes interviewées travaillant dans un même organisme, le fait de devoir quitter les amis est souvent l'élément le plus difficile dans la transition entre l'école et l'organisme communautaire. Cela dit, cette difficulté se transforme souvent en motivation pour bien cheminer: «*plus vite ils sont de retour à l'école, plus vite ils retrouvent leur gang*». Au contraire, les jeunes qui n'ont pas de camarades à l'école ou sont victimes de rejet et de harcèlement préféreraient poursuivre leur formation dans l'organisme. Ces cas sont toutefois moins fréquents.

2.1.2. Du point de vue des jeunes apprenants: des relations significatives qui renversent la vapeur

En général, les jeunes interviewés analysent plutôt positivement les rapports créés avec les personnes de référence présentes dans les organismes communautaires. Plusieurs commentaires s'adressent autant aux personnes intervenantes qu'aux personnes enseignantes et aux bénévoles responsables d'ateliers. Ces jeunes apprenants relèvent tous – sauf Mélissa – la

création de liens de proximité et de confiance avec au moins une personne. Certains parlent d'amitiés et affirment qu'ils vont revenir à la fin de leur parcours afin de poursuivre cette relation – projet que deux d'entre eux, dont Léo, ont déjà mis en œuvre. Le plus souvent, cette personne est soit la personne chargée de l'intervention psychosociale, soit la personne enseignante principale. Dans un ou deux cas, il s'agit d'un autre adulte avec qui la confiance a été plus facile à établir.

L'encadrement étroit est mentionné par presque tous les jeunes interviewés : les personnes-ressources prennent tout le temps nécessaire pour écouter les jeunes apprenants et pour formuler les explications nécessaires afin que ces derniers comprennent bien la matière. Les possibilités de faire des blagues et de créer un lien de complicité sont aussi très importantes pour plusieurs, de même que l'absence de préjugés à leur égard ; le personnel est moins « *straight* » qu'à l'école secondaire. Le personnel des OCLD est plus calme et confiant en ses propres capacités, d'après les jeunes. Ces personnes font plus confiance aux jeunes puisqu'ils ne représentent pas une menace pour elles.

Le soutien personnel – peut-être plus encore que le soutien scolaire – frappe la très forte majorité des jeunes apprenants interviewés et constitue l'une des différences significatives avec le milieu scolaire. Il faut nuancer ici puisque quelques jeunes ont aussi développé des liens de confiance avec des personnes intervenantes en milieu scolaire. Dans la représentation des jeunes interviewés, la priorité accordée au soutien personnel est reconnue tant aux personnes enseignantes qu'aux personnes intervenantes. Cette façon de fonctionner a explicitement aidé une jeune apprenante, Ariane, à s'ouvrir et à se confier, ce qu'elle n'a jamais fait avec des personnes enseignantes de son école secondaire, puisque, selon elle, ce n'est pas leur rôle : « *si t'es enseignant, tu enseignes, je n'ai pas à te raconter mes affaires personnelles* ». L'expérience de vie des personnes intervenantes est aussi évoquée par plusieurs. À titre d'exemple, Léo explique que s'il est si proche d'une des personnes intervenantes psychosociales, c'est tout simplement parce que cette personne n'est pas « *dépassée* », choquée par son passé et qu'elle l'aide à trouver du sens : « *Les autres, ils seraient désespérés!* »

Ariane, pour sa part, note que la personne enseignante qui l'a accompagnée est plus stricte que les enseignants de l'école secondaire, situation qu'elle apprécie, puisque cela ne l'empêche pas de créer un lien de confiance et de complicité, dans le respect des règles de l'OCLD. Les autres jeunes interviewés n'en font pas mention, sauf Mélissa qui, au contraire, considère qu'elle entretient des rapports moins « *conflictuels* » avec les personnes enseignantes, puisqu'elles sont moins sévères, c'est-à-dire qu'elles donnent des avertissements plutôt que des sanctions (expulsion de la classe ou suspension).

Trois jeunes font référence à une personne enseignante avec qui les rapports ont été plus difficiles. Mélissa affirme que cela a beaucoup moins d'impact que dans un cours magistral, puisqu'elle travaille individuellement et qu'elle peut plus facilement faire abstraction du fait qu'elle n'aime pas beaucoup la personne enseignante qui l'accompagne. Un autre jeune raconte qu'il a été attiré par une enseignante et que cela a compliqué leurs rapports. Enfin, Pierre-Luc a vécu un conflit avec une enseignante, mais ce fut possible d'en parler franchement et de chercher des solutions qui ont demandé un effort de la part des deux parties. Pour ce jeune apprenant, ce travail conjoint est une première, car il a l'habitude, dans le milieu scolaire, d'être la seule personne tenue responsable des tensions relationnelles.

De façon générale, les jeunes apprenants ont évalué de manière positive leurs rapports avec leurs pairs; ils les ont jugés cordiaux et respectueux. Les jeunes apprécient aussi l'écoute dont ils bénéficient. Ils soulignent qu'ils se sentent à l'aise de se confier puisque les acteurs de l'organisme privilégient le soutien et la compréhension mutuelle. Notons qu'ils ont des expériences de vie et de parcours scolaires similaires. Plusieurs ont créé de bons liens de camaraderie; pour deux d'entre eux, dont Léo, ces liens ont évolué vers une relation amoureuse. Plusieurs jeunes appréhendent le moment de quitter leurs camarades à la fin de leur séjour. Ces rapports positifs ont été très importants pour la plupart d'entre eux, mais plus encore pour Claire dont le parcours scolaire a été marqué par l'exclusion et le harcèlement. Pour elle, cette possibilité d'être acceptée et appréciée par ses pairs a complètement transformé le rapport qu'elle entretenait avec l'école.

Mélissa, pour sa part, jette un regard plus critique sur les jeunes apprenants qu'elle a côtoyés. Elle reconnaît les avoir appréciés davantage que les adolescents qui fréquentent son école secondaire, puisqu'ils s'engagent moins dans des conflits et des batailles. Toutefois, elle dit être gênée par certains d'entre eux qui ont des problèmes de comportement, car cela affecte sa concentration et celle des autres. En outre, Mélissa trouve que certains jeunes devenaient trop insistants: «*Ils sont tous après moi [...] ils me lâchent pas deux secondes!*»

2.1.3. Du point de vue des personnes accompagnatrices: postures plurielles entre relation et contrôle

Le volet relationnel dont il est largement fait état dans ces pages s'étaye dans plusieurs types d'action. Les OCLD préconisent le fonctionnement en groupes restreints, la présence constante d'au moins un adulte avec les jeunes ainsi que l'encadrement individuel psychosocial et scolaire adapté à chacun. Ces stratégies permettent au personnel intervenant de

bien saisir les difficultés individuelles et de contribuer au renforcement des habiletés émotives et intellectuelles des jeunes. Les intervenantes et intervenants doivent faire preuve de persévérance avec ce type de clientèle, chercher sans cesse de nouvelles stratégies. De plus, l'ensemble des activités offertes vise à faire vivre des succès aux jeunes, même petits, qui renforcent leur estime de soi et leur confiance en leurs capacités.

Selon les organismes et les personnes interrogées, l'autorité dont elles sont investies eu égard aux jeunes varie considérablement. Une personne intervenante estime qu'elle exerce une forme d'autorité sur les jeunes sans pour autant les réprimander ou les punir. Elle est responsable de la discipline des jeunes, y compris durant les heures de classe. Cette personne s'occupe des jeunes qui perturbent la classe. Au sein de l'équipe, elle est celle qui contribue le plus à développer chez les apprenants et les apprenantes un comportement approprié en groupe ainsi que des outils pour mieux gérer leur hyperactivité. Cette personne interviewée fait « *figure d'autorité* » dans l'organisme. Elle aime ce rôle et se considère comme faisant partie de la vieille école et souhaite même inspirer une certaine crainte aux jeunes. Elle exige un total respect de son autorité et détient cette réputation même auprès des jeunes qui viennent d'arriver dans l'organisme. Elle croit que c'est le plus grand service qu'elle puisse leur rendre. Cette approche fournit aux jeunes un cadre connu et sécurisant, des repères dont ils sont souvent dépourvus. Elle considère qu'elle est exigeante envers les apprenants et les apprenantes : « *j'ai énormément de compassion, mais pas de pitié* ».

L'approche dans un autre organisme semble quelque peu différente, du moins selon la personne qui s'exprime sur le sujet. Son autorité, selon celle-ci, consiste à faire comprendre aux jeunes l'importance de suivre les règles, mais sans jouer à la police ou miser sur la répression. Elle préfère leur expliquer leurs responsabilités dans la vie collective (par exemple laver les toilettes communes du centre). Elle cherche à imposer « *positivité* » et en « *douceur* » son autorité. Si une personne fait quelque chose qu'elle ne doit pas faire, elle n'adopte pas de mesure répressive, elle ne se fâche pas. Son but est d'écouter les jeunes, de chercher à comprendre leur situation et les motifs de leur comportement. C'est à partir de ces données que des moyens particuliers sont élaborés et expérimentés. Elle s'évertue aussi à expliquer aux jeunes les conséquences positives et négatives de leurs choix. Par exemple, quitter l'école peut donner une liberté à laquelle aspirent les jeunes, mais d'ici quelques années, il se peut très bien qu'ils n'arrivent pas à se trouver un emploi convenable. Par conséquent, ils risquent fort de devoir retourner à l'école alors qu'ils seront encore plus âgés. Il est donc très rare dans cet organisme et selon cette personne, que la « *douceur* » ne soit pas une façon appropriée d'intervenir auprès des jeunes. La majorité des jeunes fonctionnent très bien ainsi,

apprennent à faire confiance aux adultes et cheminent dans leurs comportements, même si une brève période d'adaptation est nécessaire. Évidemment, cette approche disciplinaire contraste avec celle que l'on retrouve généralement dans les écoles.

La compréhension de l'autorité varie aussi selon les enseignantes interviewées. Ainsi, l'une d'elles précise qu'elle n'utilise que très peu de son autorité, sauf si elle est directement affectée par un écart de comportement, car dans son organisme, la discipline est imposée par les personnes intervenantes, même pendant les périodes consacrées au travail scolaire. En revanche, une autre enseignante se considère comme sévère et juge cette attitude essentielle. Selon elle, on doit toujours démontrer qu'on sait où l'on va, en dirigeant et instaurant des règles : « *C'est toi le boss.* » Cependant, comme les problèmes actuels des jeunes apprenants sont de plus en plus liés à l'anxiété et non à des problèmes de comportement, l'enseignante se modère et affirme ne pas être autoritaire. Elle applique néanmoins une discipline ferme, même dans les activités périphériques aux apprentissages, tel le jeu de ping-pong. Lors de telles activités, des règles claires sont appliquées sous peine de restrictions sur la période de jeux.

Une troisième enseignante sent parfois que son autorité, essentielle pour discipliner les jeunes apprenants, perd de sa force puisque nombre d'entre eux « *semblent avoir l'immunité* » de la part de l'organisme communautaire. Enfin, une des enseignantes n'aborde pas la question de son rapport d'autorité eu égard aux jeunes apprenants. Elle précise toutefois que toutes les absences sont signalées aux parents et à l'école, sans qu'on impose pour autant de sanctions à ces jeunes lors de leur retour.

2.2. L'axe des contenus de formation, des processus d'apprentissage et des stratégies

Les OCLD privilégient certains types d'action pour véhiculer les contenus de formation. Les principaux types d'actions éducatives sont l'enseignement individualisé et le suivi psychosocial, en individuel ou en groupe, ainsi que les ateliers. En complément, l'un des OCLD offre du tutorat. La transmission des matières scolaires, des savoirs virtuels, selon l'expression de Charlot, se réalise essentiellement en petit groupe, dans un premier organisme. Les jeunes apprenants se retrouvent autour d'une grande table avec l'enseignante, chaque matin. Le jeune travaille à partir de ses livres, cahiers et documents, une charge de travail ayant été déterminée par le personnel enseignant de l'école secondaire et acheminée à l'OCLD. Cette charge varie évidemment selon la durée prévue du séjour du jeune apprenant dans l'organisme. Dans un autre organisme, le cadre général est comparable, à l'exception de l'espace physique. Les jeunes sont dans ce cas installés à un pupitre, dans une salle de classe. L'enseignante les reçoit,

selon leurs demandes, à son bureau, à l'avant de la classe. Ce dispositif est en tout point comparable à l'enseignement individualisé donné dans les CÉA, à l'exception de la taille des groupes, beaucoup plus petite dans les OCLD. Dans cet organisme, mentionnons l'initiative prise par une enseignante: celle de proposer du tutorat aux jeunes apprenants. Quant à la maîtrise d'une activité et l'apprentissage des relations interpersonnelles, le type d'action unanimement privilégié par les OCLD est le petit groupe.

Globalement, deux des trois organismes à l'étude ont favorisé un accompagnement de groupe. Dans ces deux organismes, les jeunes passent ainsi la majorité de leur temps en groupe. D'après le coordonnateur clinique de l'un de ces OCLD, ce choix a été fait pour que le jeune apprenne à fonctionner rapidement dans un tel contexte. Le jeune doit travailler plusieurs aspects de son savoir-être afin d'améliorer ses capacités à respecter les codes de conduite en situation sociale. Ce que l'OCLD cherche avant tout pour les jeunes qui retourneront à l'école, c'est que le jeune ne se fasse pas suspendre de nouveau.

Enfin, le troisième organisme a, pour sa part, opté pour un cadre d'enseignement individualisé au sens fort du terme, privilégiant en tout temps un rapport de un pour un, soit une personne enseignante pour un jeune apprenant. Pour le coordonnateur du programme de rattachage, l'une des grandes forces de l'accompagnement que l'OCLD pratique est l'approche individualisée. Cette approche permet de bien suivre le jeune apprenant dans son cheminement scolaire et de construire à partir de ce qu'il maîtrise vraiment. Cette approche permet aussi de prendre acte des succès dans l'accompagnement, à mesure qu'ils ponctuent le processus.

Dans la prochaine section, nous présenterons d'entrée de jeu le point de vue des jeunes apprenants sur ces types d'action, leur appréciation, ainsi que celui des personnes accompagnatrices tant intervenantes qu'enseignantes, de même que les stratégies éducatives mises en œuvre par ces dernières dans chaque type d'action.

2.2.1. L'enseignement individualisé

Tous les jeunes interviewés ont beaucoup apprécié l'enseignement individualisé. Cette méthode pédagogique permet, selon eux, d'apprendre plus facilement et plus rapidement, et ce, pour trois raisons: 1) l'obligation de travailler et de se concentrer, 2) la possibilité d'avancer à son rythme et 3) un moindre malaise à poser des questions à la personne-ressource qui consacre du temps à chacune des personnes apprenantes.

Les mathématiques constituent la matière la plus appréciée par les jeunes apprenants et le français est la plus difficile d'après eux. Ces résultats contredisent les propos d'une enseignante en mathématiques qui

soutient que cette matière est souvent moins aimée et plus difficile que le français, car les jeunes apprenants doivent être présents, travailler continuellement et, de surcroît, ils ne peuvent en utiliser les acquis dans leur quotidien, contrairement à une langue.

En revanche, l'appréciation que les jeunes font de l'enseignement individualisé correspond en tout point à l'évaluation qu'en font les enseignantes. Selon les trois enseignantes, l'enseignement individualisé, c'est la clé de la réussite dans l'apprentissage. Les avantages d'un tel modèle d'accompagnement éducatif sont multiples : il crée des liens interpersonnels plus étroits, notamment entre les jeunes qui en viennent à bien se connaître, car ils passent beaucoup de temps ensemble. De plus, dans l'enseignement individualisé, on alloue le temps nécessaire pour bien répondre aux questions. Ce type d'enseignement, tel que pratiqué dans les OCLD, permet d'aborder des questions d'ordre plus personnel, offre la possibilité de travailler à son rythme et oblige à la concentration. Ainsi, les jeunes sont forcés de travailler ; *« on les tient ! »*, clame l'une d'elles avec malice.

Plusieurs des stratégies éducatives nommées par les enseignantes témoignent, d'une part, d'une approche globale de l'apprentissage et de la personne apprenante et, d'autre part, visent à lui fournir un encadrement efficace. La description de leur pratique illustre leur créativité pour adapter les stratégies pédagogiques à la situation de chaque jeune apprenant. Le défi est immense, car les jeunes doivent *« réapprendre le métier d'étudiant »*, c'est-à-dire à s'organiser, à se concentrer, à comprendre la quantité d'effort à fournir pour apprendre et développer leur autonomie.

Des outils pédagogiques permettent aussi aux jeunes apprenants de rattraper leurs retards scolaires et de cheminer le mieux possible à l'école. Par exemple, une enseignante utilise des mises en situation alors qu'une autre recourt à de petits textes ou à de la poésie et privilégie des activités concrètes. De leur point de vue, le travail pédagogique doit se faire par petites étapes, surtout avec les jeunes apprenants en difficulté qui vivent de la désorganisation dans leur travail scolaire.

Dans les OCLD, il y a généralement moins d'heures de classe qu'à l'école ordinaire. Pour arriver à ses fins, une enseignante explique qu'elle entre dès que possible dans le vif du sujet et va toujours à l'essentiel. Elle insiste sur la lecture du problème, puis sur la démarche à développer pour arriver à la bonne réponse. Enfin, comme les jeunes avaient beaucoup de difficulté à faire leur travail scolaire à la maison, elle a résolu le problème en réservant du temps pour ce travail en classe.

À l'instar des professionnels intervenants, les enseignantes s'appliquent à développer l'autonomie des jeunes apprenants. Pour cela, une enseignante insiste sur l'importance de bien lire les explications et les directives concernant les exercices demandés, afin que le jeune apprenant puisse

réaliser le travail sans son soutien. Un exercice est maîtrisé lorsque le jeune peut le réaliser seul et qu'il comprend bien la matière. Une autre enseignante varie son approche pédagogique lorsqu'elle constate à la fin d'un cours que la fatigue s'installe. Elle prend alors vingt minutes pour faire un jeu-questionnaire (comme épeler les mots à l'envers). Les jeunes apprennent alors autrement, stimulés par l'activité de groupe et l'émulation. Selon elle, une enseignante doit s'adapter à la dynamique de son groupe.

Une enseignante énumère les stratégies qu'elle adopte afin d'encourager les jeunes à poser des questions et à demander de l'aide. Elle circule dans sa classe, questionne directement les jeunes apprenants sur la progression de leur travail. Cela dit, elle essaie aussi de les responsabiliser pour qu'ils se montrent plus proactifs. Cela fait partie, selon elle, de leur cheminement : apprendre à « *aller vers les autres, à aller demander de l'aide* ». Cette enseignante a développé certaines stratégies afin que les apprenants soient à l'aise de lui poser des questions. Elle prend le temps d'accueillir les nouveaux venus, de se présenter, de les assurer de sa disponibilité. Elle prend des notes qui lui permettent, dès le premier cours, de mémoriser les noms des jeunes, ce qui personnalise les rapports.

Enfin, une personne observe un décalage entre les méthodes d'enseignement (dont l'écriture au tableau) et les nouvelles technologies avec lesquelles les jeunes sont habitués de fonctionner. Cela dit, peu importe les techniques adoptées, un professeur ne pourra jamais attirer leur attention de la même façon qu'un jeu virtuel.

2.2.2. Le suivi psychosocial

Dans les organismes communautaires, un suivi psychosocial est offert aux jeunes par des interventions individuelles ou en groupe. La pratique d'un suivi psychosocial appuie et soutient les objectifs de l'enseignement individualisé. La description qu'en font les personnes intervenantes souligne la nécessité d'une concertation dans l'organisme entre le personnel enseignant et le personnel intervenant.

Deux personnes intervenantes s'occupent d'offrir aux jeunes un suivi psychosocial individualisé. Ainsi, selon l'une de ces personnes, l'approche individualisée est déterminante, plus encore, c'est « *la première force* » de l'organisme, puisqu'elle permet de se centrer sur les besoins précis de chacun et chacune, tout comme l'approche d'enseignement individualisé. Cette position est également tenue par une personne d'un autre organisme, où d'ailleurs cette situation est récente. En effet, auparavant, deux personnes intervenantes se chargeaient en alternance des tâches reliées au suivi psychosocial et à l'animation de groupe. Ces personnes pouvaient ainsi constater l'impact du suivi individuel à l'intérieur du groupe. Le

nouveau *modus operandi* force les collègues à adopter de bonnes pratiques de communication pour faire le suivi du cheminement des jeunes entre les rencontres individuelles et les rencontres de groupe.

Dans l'un des OCLD, le jeune est suivi par un intervenant une fois par semaine, mais l'intensité du suivi varie en fonction de l'ampleur du problème rencontré, allant de crises passagères jusqu'aux troubles anxieux. À l'arrivée du jeune, on établit une fiche spéciale pour lui. Le personnel intervenant rencontre les parents en présence du jeune et, de suivi en suivi, sa situation est de mieux en mieux comprise. Fondamentalement, c'est à partir du suivi psychosocial que des jeunes s'ouvrent et qu'il devient possible de les accompagner. Au fil du temps, les jeunes parlent de leurs troubles de consommation, de leurs problématiques familiales ou des problèmes d'anxiété qu'ils vivent. La proximité avec les jeunes fait que ces derniers savent qu'ils seront écoutés, ce qui les sécurise grandement.

Trois personnes, au contraire, privilégient le suivi psychosocial en groupe. Deux personnes croient que l'intervention de groupe est fondamentale, puisque les jeunes sont appelés à retourner dans une classe et qu'ils doivent apprendre à bien y fonctionner. Une personne prône l'accompagnement de groupe dans l'intervention auprès des jeunes, car c'est la meilleure façon, d'après elle, de développer les habiletés relationnelles des jeunes et leur capacité à bien fonctionner dans une collectivité. Certains jeunes ont en effet beaucoup de difficulté à fonctionner dans ce cadre: ils cherchent à attirer l'attention et à perturber le groupe. Cette personne concentre son attention sur l'organisation et la supervision des activités. Elle se sent en revanche moins concernée par les apprentissages réalisés par les jeunes en groupe. Selon elle, le fait même d'y participer leur permet d'évoluer. Les conflits et les paroles dures qui s'échangent font comprendre au jeune, au bout du compte, qu'il est nécessaire d'apprendre à fonctionner en groupe.

Pour que les jeunes apprennent à mieux s'exprimer, l'une des personnes interrogées leur donne des exercices pratiques pour leur montrer, entre autres, comment parler de façon moins agressive et «*prendre sa place de la bonne façon*». Cela contribue beaucoup, selon une personne interviewée, à diminuer les conflits à la maison.

2.2.3. Les ateliers en petit groupe

Outre l'encadrement lors de périodes de travail scolaire et le suivi psychosocial, les organismes communautaires offrent des ateliers en petit groupe qui permettent aux jeunes d'apprendre tout en faisant des activités créatives et manuelles. Les ateliers permettent aux jeunes apprenants d'acquérir deux types de savoir: la maîtrise d'une activité et la régularisation des

relations interpersonnelles. Les ateliers constituent ainsi un complément indispensable à l'apprentissage des savoirs virtuels, privilégiés dans l'enseignement individualisé.

Plusieurs jeunes ont beaucoup apprécié les ateliers en petit groupe qui les ont stimulés et leur ont permis de réaliser des apprentissages à la fois scolaires, professionnels et personnels. Certains ateliers de discussion portent sur des sujets psychosociaux (consommation, sexe, justice, suicide, gestion de crise, etc.), d'autres sur l'école et le marché de l'emploi et d'autres encore visent l'acquisition de connaissances par le biais de réalisations concrètes (peinture, guitare, verre, coussins, multimédias, etc.).

Globalement, les ateliers offerts aux jeunes en situation de difficulté scolaire et de raccrochage poursuivent plusieurs objectifs. En premier lieu, selon plusieurs personnes interrogées, les ateliers favorisent la mise en action de jeunes aux prises avec des problèmes d'hyperactivité et des troubles de comportement. En deuxième lieu, les ateliers permettent aux jeunes de vivre des succès qui leur redonnent confiance. Comme l'explique une personne interrogée, les ateliers servent à montrer aux jeunes trois éléments qui sont, selon elle, essentiels à leur réussite: la patience, la persévérance et la positivité. Par rapport à la crainte de ne pas réussir, elle recommande un premier essai aux apprenants et apprenantes. La réussite exige la volonté d'y parvenir et la croyance en son potentiel. Tous ces investissements demandent un travail significatif sur soi.

Les ateliers visent aussi à «*outiller*» les jeunes pour qu'ils «*fassent les bons choix plus tard*». Ils permettent d'apprendre des notions abstraites à partir d'une application concrète. Par la suite, les intervenants et intervenantes transposent les acquis réalisés (scolaires ou comportementaux) dans le contexte scolaire.

De façon plus précise, les activités organisées dans l'un des organismes sont diversifiées: sport (volleyball, hockey, soccer, baseball), cuisine, arts (poterie, artisanat), journée cinéma, journée pyjama, visites de musées, soins aux animaux maltraités, pêche sur glace, orientation scolaire et professionnelle, etc. Souvent, les activités ont un aspect pédagogique, mais aussi ludique.

Dans un deuxième organisme, certains ateliers sont de type artistique. Les ateliers de discussion et de connaissance de soi sont organisés à l'improviste, en fonction des besoins des jeunes. Une personne intervenante propose, à titre d'exemple, des activités «*brise-glace*», des jeux interactifs ou de l'écoute musicale qui interpellent les jeunes (comme une chanson de Loco Locass – rap francophone) sur le suicide. Certains thèmes reviennent souvent: influence des pairs, suicide, sexualité, toxicomanie. La personne intervenante passe aussi des tests de profil comportemental;

les jeunes apprécient ce type de tests et les remplissent avec sérieux. À la fin de la semaine, des activités d'introspection sont organisées afin que les jeunes puissent faire un bilan de leur semaine.

Toujours selon cette personne, les ateliers servent aussi à démystifier, auprès des apprenants et apprenantes, certains métiers d'autorité comme l'enseignement et la police. Comme l'adulte est une figure d'autorité, l'objectif de l'activité est de montrer qu'il est possible de créer des liens significatifs avec un adulte et d'avoir du plaisir : « *il peut être cool aussi* ». Du même coup, les jeunes peuvent comprendre que les structures, même si elles sont parfois contraignantes, ont leur importance. Pour ce qui est de ses stratégies d'intervention en atelier, cette personne utilise ce qu'elle appelle la « technique d'impact », qui lui permet de valoriser l'implication des jeunes dans le groupe. Sa stratégie consiste à accorder moins d'attention aux jeunes qui parlent trop et, à l'inverse, à encourager la participation des jeunes plus discrets. Elle veille aussi à ramener les jeunes au sujet de discussion du moment. En outre, elle remet toujours sur le tapis la question du retour à l'école et la réflexion sur ce que l'école peut leur apporter.

Enfin, cette personne intervenante demande souvent au groupe d'établir comment il s'évalue collectivement sur une échelle de 1 à 10. Lorsqu'elle constate une fragilité du groupe, elle est plus vigilante et plus patiente. Selon elle, cette stratégie lui permet souvent de « *désamorcer une bombe* », parce que les jeunes se sentent alors écoutés. Cela favorise le lien et la communication. Les jeunes participants à un groupe peuvent se retirer lorsqu'ils ne sont pas à l'aise dans les ateliers de discussion. Généralement, au contraire, ils restent, écoutent et participent, même si certains moments leur semblent plus difficiles que d'autres ; ils ont en fait du plaisir à participer. Cela fonctionne, selon la personne interrogée, puisque ses activités sont organisées en fonction des besoins des jeunes et non en fonction de ce qu'elle souhaite leur transmettre : « *ce ne sont pas mes besoins, mes attentes* ». Ses interventions peuvent aussi exiger d'isoler une personne du reste du groupe. En effet, certains sujets traités en ateliers (toxicomanie, suicide, cyber-danger, etc.) peuvent avoir des échos douloureux. Dans ce cadre, elle préfère rencontrer le jeune individuellement. Elle procède de la même manière si elle doit réprimander ou punir quelqu'un.

Pour l'une des personnes intervenantes, la formule « ateliers » lui semble « *magique* », car elle permet aux jeunes de réaliser des productions dont ils ne se croyaient pas capables, ce qui améliore leur confiance en eux. Toutes les activités offertes visent d'ailleurs à développer des habiletés ou qualités dont les apprenants et apprenantes pourront se servir à l'école, dans leur travail et dans leur vie (créativité, patience, persévérance). Les interventions visent aussi à transposer sans cesse les habiletés travaillées dans des situations scolaires et professionnelles concrètes.

2.2.4. Le tutorat

S'inspirant de ce qui se fait dans une autre école où elle a conservé un emploi à temps partiel, une enseignante trouve très intéressante l'initiative du professorat-tutorat. Elle rencontre les jeunes apprenants une fois par semaine, elle peut ainsi faire le suivi du travail en progression. Si le jeune est en retard, elle cherche à en comprendre les raisons. Cette enseignante croit par ailleurs que la signature d'un contrat d'entente entre la partie enseignante et la partie apprenante permet parfois de responsabiliser le jeune apprenant et de l'aider à se reprendre en main.

3. UN ACCOMPAGNEMENT CONCERTÉ

La concertation interinstitutionnelle des équipes dans les OCLD concerne au premier chef les familles des jeunes et leur école et, secondairement, d'autres organismes dans la communauté.

3.1. La concertation des OCLD avec les familles des jeunes apprenants

Toutes les personnes accompagnatrices interrogées dans la présente étude reconnaissent l'importance des parents dans le parcours de leur enfant à l'école. Leurs contacts et stratégies d'intervention envers eux varient cependant en fonction de l'organisme et de la personne elle-même.

Mais selon les propos tenus par les jeunes, un seul apprenant, Kevin, relate que son père l'a soutenu pendant son parcours dans un organisme communautaire en s'assurant qu'il se présente tous les jours, en allant le reconduire lors de son admission dans un centre de réhabilitation, en l'écoutant et en le réconfortant lorsqu'il en a ressenti le besoin. Par ailleurs, deux jeunes, Ariane et Adrien, ont senti que leurs parents étaient contents de leur participation au programme de rattachement et soulagés de voir comment les choses évoluaient.

Dans un premier organisme, le personnel d'intervention a de nombreux contacts avec les parents. Ces contacts varient, cependant, selon la nature des différents programmes. Dans un des programmes, la première rencontre est organisée par l'école pour discuter, avec les parents, des solutions relatives à l'expulsion du jeune. C'est l'école secondaire qui explique la philosophie de l'organisme et le choix que les parents doivent faire: garder le jeune suspendu à la maison ou l'envoyer à l'organisme. Généralement, les parents sont d'accord pour tenter l'expérience. Durant le séjour du jeune à l'OCLD, le personnel intervenant est «*très, très près*» des parents afin de les tenir informés de l'évolution de l'apprenant et de répondre à leurs besoins. Ces derniers sont aussi impliqués dans la réunion

de réintégration à l'école afin de valider le bilan de leur enfant. Si la conduite d'un jeune apprenant se révèle problématique, le personnel intervenant se tourne vers les parents pour mieux comprendre la situation. Au début du séjour du jeune, les échanges téléphoniques avec les parents sont fréquents, afin de les tenir au courant de son évolution. Enfin, les parents assistent à la réunion de réintégration à l'école.

Dans un autre programme, c'est très similaire, à la différence que la personne intervenante de l'organisme est présente dès la première rencontre. Dans un autre cas, il y a une soirée d'information organisée à l'intention des parents. Un jeune, intéressé par l'offre d'accompagnement de l'OCLD, doit remplir un formulaire avec ses parents. Par la suite, les parents et le jeune sont convoqués à une entrevue de sélection, au cours de laquelle ils doivent répondre à certaines questions. Pendant le séjour, il peut y avoir des échanges téléphoniques avec les parents et ceux-ci sont invités à prendre connaissance du bilan de suivi à la fin. Dans un dernier cas, les parents ne sont pas impliqués. Il faut dire que les jeunes admis à ce programme sont plus âgés (16-24 ans) et que le but du programme est de développer leur autonomie. Si les parents se présentent ou appellent, les intervenants acceptent de s'entretenir avec eux. Toutefois, s'il survient des problèmes dans le processus, ceux-ci se régleront entre l'OCLD et le jeune, directement, ce qui n'empêche pas une discussion avec un parent s'il le désire.

Cela dit, deux personnes intervenantes du même organisme n'entretiennent pas le même niveau d'implication avec les parents. L'une d'elles communique rarement avec les parents sauf en cas d'urgence, car ce rôle revient aux personnes qui s'occupent du suivi psychosocial. L'autre personne, intervenante de suivi psychosocial justement, est en contact avec les parents des jeunes, le plus souvent par téléphone. Lorsque la collaboration des parents est acquise, une personne intervenante s'investit avec eux dans ce qu'elle appelle le développement de leurs « *habiletés parentales* ». Elle leur fournit des outils afin de « *gérer leur adolescent* », leur demande de donner des tâches au jeune à la maison, de les responsabiliser par rapport à son horaire de sorties. Elle insiste aussi sur l'importance d'offrir un cadre sécurisant au jeune, un cadre où ce qui est permis et ce qui ne l'est pas est clair et constant. Cette personne croit que les parents devraient être encore plus impliqués qu'ils ne le sont déjà, car les chances de réussite des jeunes en seraient alors grandement améliorées. Dans l'organisme, elle n'est pas la seule à penser ainsi, mais le manque de ressources limite ce type d'intervention auprès des parents.

Dans un second organisme, la majorité des contacts avec les parents se font par téléphone. L'idée est aussi de réaliser, entre les personnes intervenantes et les parents, un « *arrimage des valeurs* » et des principes transmis au jeune. Les parents sont ainsi conviés à appuyer les directives

de l'organisme et à encourager leur enfant à les respecter. En outre, les échanges entre le personnel et les parents visent aussi à aider ces derniers, souvent dépassés, afin qu'ils « *reprennent leur rôle de parents* ». Une personne interrogée dit qu'elle explique aux parents que la situation de leur enfant a changé, qu'il est en processus de raccrochage et que leur autorité, niée auparavant par l'enfant, peut et doit être restaurée.

Enfin, du point de vue du coordonnateur d'un troisième OCLD, le premier contact avec les parents passe par une réunion initiale obligatoire, laquelle se déroule à l'école du jeune, avec le personnel de travail social et la direction. Ensuite, il rencontre les parents aux trois semaines, en plus de leur faire signer quotidiennement des notes de suivi dans l'agenda du jeune apprenant. En cas d'absence, ils les appellent, ainsi que l'école. Enfin, le coordonnateur assume lui-même le lien avec les parents et préfère ainsi en soulager l'équipe d'accompagnement. Le coordonnateur fait un certain travail avec les parents, conscient que ce rôle revient d'abord à la travailleuse sociale; il ne veut pas se substituer à ces professionnelles. Il se permet toutefois d'inviter les parents à se rappeler leur expérience scolaire afin de relativiser la situation de leur enfant. Son intention est d'éviter les conflits entre les parents et les jeunes. Si nécessaire, il les remet en question et procède à des interventions en toxicomanie avec eux aussi.

Dans ce même organisme, une personne considère que les relations avec les parents sont aussi importantes que celles avec les jeunes puisqu'il est essentiel que tous les acteurs s'entendent sur une façon commune d'intervenir avec le jeune: suivre « *la même voie* », insister sur les mêmes règles, échanger des informations, etc.

Pour leur part, deux enseignantes abordent la question de l'importance qu'elles accordent ou non à leurs relations avec les parents et les contacts concrets qu'elles ont avec eux. Ainsi, pour l'enseignante œuvrant dans le dernier OCLD dont il a été question ci-dessus, les parents ont une influence importante sur leur enfant, même à l'âge adolescent. Leurs paroles sont donc « *archi-importantes* », malgré l'impression qu'ont beaucoup de parents de « *parler dans le vide* ». Dans l'organisme, le personnel essaie d'impliquer réellement les parents dans le processus de raccrochage de leur enfant. L'enseignante fait tous les jours, dans l'agenda des jeunes apprenants, une description de leur comportement et de l'évolution de leur travail. Les parents doivent signer ce commentaire afin d'attester qu'ils l'ont bien lu. Souvent, elle demande aux parents d'intervenir, de « *parler* » à leur enfant. Selon elle, cela fait souvent une « *grosse différence* »: « *le lendemain, vraiment, l'enfant fait des efforts* ».

De son côté, une enseignante appartenant au deuxième OCLD cité n'a que peu de contacts avec les parents. Une seule rencontre par année est organisée à la fin d'octobre lors de la remise du premier bulletin. Ces rencontres sont « *moyennement importantes* », selon elle. Elles sont organisées

pour faire « *plaisir aux parents* », pour qu'ils voient les lieux et rencontrent le personnel enseignant. Cet événement lui permet cependant de tenter de faire comprendre aux parents le rôle de soutien qu'ils doivent jouer en insistant sur l'importance des devoirs et le respect des horaires. C'est aussi l'occasion pour elle de corroborer ou d'infirmer certaines affirmations au sujet de leur situation domestique.

3.2. La concertation des OCLD avec les institutions scolaires

Les trois organismes entretiennent des relations interinstitutionnelles assez étroites. Une personne interrogée estime qu'il est important que l'organisme travaille en collaboration avec les diverses institutions impliquées dans le dossier des jeunes.

Le personnel enseignant de deux organismes n'entretient pas le même type de rapport avec les écoles et autres organismes avoisinants. Dans l'un des organismes, d'entrée de jeu, on nous dit que le territoire qu'il couvre correspond volontairement à celui de la commission scolaire locale afin que l'action y soit plus cohérente. L'OCLD travaille donc avec l'ensemble des écoles secondaires de la commission scolaire et le recrutement passe nécessairement par les écoles; les liens sont donc forts à ce niveau. Il n'y a pas de collaboration formelle entre l'OCLD et les CÉA de la région, mais les personnes intervenantes accompagnent parfois les jeunes dans la transition. L'enseignante prêtée par la CS travaille en collaboration étroite avec les écoles secondaires environnantes. Elle envoie des rapports au personnel technique spécialisé, et parfois aux travailleuses et travailleurs sociaux ou à la DPJ, concernant les absences des jeunes apprenants. Ces informations sont aussi quotidiennement transmises aux parents et à l'école.

Le coordonnateur du deuxième OCLD signale que les écoles de sa région ont peu de ressources et de personnel formé pour faire face aux cas les plus lourds. Ces dernières ont recours à des systèmes de tutorat et à un centre de réflexion pour les interventions les plus difficiles. À un certain moment, le personnel de l'école juge qu'il n'a plus de ressources pour accompagner le jeune et se tourne alors vers l'OCLD. Les acteurs de l'école estiment qu'il est préférable que le jeune soit entre les mains de l'OCLD plutôt que dans la rue et à la maison, où les risques de consommation sont grands. Ce relais d'accompagnement entre le milieu communautaire et l'école « oblige » le personnel de l'OCLD à synchroniser sa pédagogie avec les programmes scolaires. Les relations entre l'équipe de l'OCLD et le personnel des écoles ne sont pas toujours faciles, car les écoles ne comprennent pas toujours le travail accompli par l'OCLD. La relation de partenariat peut aussi faire surgir des tensions avec certains enseignants ou avec les directions.

Dans le troisième organisme, l'enseignante n'a que très peu de liens avec les autres organismes du milieu. De plus, elle a peu de contacts avec le personnel enseignant des écoles secondaires environnantes. Il lui arrive de demander aux jeunes apprenants si elle peut photocopier leurs devoirs afin de comprendre et de s'aligner, elle aussi, sur ce que l'école enseigne.

Par son coordonnateur clinique, ce dernier organisme entretient toutefois des liens collaboratifs avec plusieurs centres d'éducation des adultes (CÉA) situés sur son territoire. Chaque année, une ou deux visites d'un centre sont organisées pour les jeunes intéressés. La collaboration avec ces centres est primordiale, selon la personne interrogée, puisqu'elle favorise un meilleur accueil et un meilleur accompagnement des jeunes qui proviennent de l'organisme. Ces derniers doivent être pris en charge dès le début de façon à accroître leurs chances de succès. Ainsi, un bilan des jeunes qui ont fait un séjour dans l'organisme est soumis à une conseillère du CÉA au début de chaque année scolaire. De plus, dans cet organisme, il existe un accord qui permet aux jeunes qui le désirent de garder un lien avec l'organisme.

Des liens particuliers sont entretenus avec un CÉA en particulier, car c'est vers cette école pour adultes que risquent de se diriger les jeunes du quartier après leur passage dans l'OCLD. Le coordonnateur de l'OCLD dit encourager fortement les jeunes à se former au niveau du DEP. Mais il constate que la proportion des jeunes qui vont avoir 16 ans et qui vont directement aux adultes demeure mince. Donc, l'OCLD organise quelques visites à ce CÉA pour que les jeunes développent une représentation plus réaliste de l'éducation des adultes. Au-delà de ces visites visant à informer les jeunes, des liens particuliers sont établis entre les deux organismes pour planifier un suivi plus personnalisé pour des jeunes plus « fragiles ». Ce coordonnateur sait cependant que les CÉA n'ont pas de ressources (psychologie, psychoéducation, etc.) pour faire un suivi psychosocial étroit des jeunes. Il est donc en contact avec une conseillère en orientation (qui a 200 jeunes à suivre), qui essaie d'effectuer un suivi plus personnalisé avec les jeunes qui sont jugés plus vulnérables. De plus, si un jeune confie au personnel intervenant de l'organisme qu'il vit des difficultés particulières dans le CÉA, le coordonnateur intervient personnellement en communiquant avec le centre pour signaler la situation. Ce suivi, bien que mieux orchestré avec le CÉA mentionné ci-dessus, est effectué auprès de plusieurs CÉA. Si, par ailleurs, le jeune ressent le besoin de passer à l'OCLD pour un suivi ou une discussion sur les heures d'école, le CÉA accepte immédiatement cette justification d'absence.

3.3. La concertation des OCLD avec les autres organismes de la communauté

À ce chapitre, les points de vue des jeunes et des groupes professionnels divergent considérablement, les jeunes ne disposant pas individuellement d'informations – ou d'expériences suffisantes – sur les liens entretenus par les OCLD avec diverses instances.

Seulement deux jeunes apprenants font référence à deux ressources extérieures à l'OCLD. Ariane suit une thérapie sans médicament avec un psychologue afin de l'aider dans la dépression diagnostiquée dont elle souffre. Cet accompagnement l'aide réellement et lui permet de se sentir de mieux en mieux. Puisque son arrivée dans l'organisme communautaire coïncide avec le début de sa thérapie, Ariane ne peut distinguer précisément les acquis respectifs de l'un ou l'autre accompagnement, mais les deux types d'accompagnement jouent un rôle très positif dans sa motivation. À la suite de mesures disciplinaires qu'on lui a imposées, Kevin s'est aussi retrouvé en maison de réhabilitation pour des problèmes liés à la consommation de drogue; cette aide extérieure lui a également été bénéfique.

L'organisme dont il a été question précédemment participe à des tables de concertation, particulièrement à la Table jeunesse locale. Le principal dossier de cette table est l'arrimage des services dans la lutte contre le décrochage scolaire. D'autres organismes du quartier ont aussi mis sur pied des programmes d'aide aux devoirs. Le réseautage et la connaissance personnelle des acteurs du milieu sont les retombées les plus importantes des concertations, selon une personne de cet organisme. À ses yeux, cette dynamique communautaire contribue à créer un filet de sécurité pour les jeunes; elle connaît maintenant des policiers, le personnel du CLSC, de l'hôpital, etc. Elle dévoile d'ailleurs un projet qu'elle aimerait mener en collaboration avec les centres d'éducation des adultes afin de mieux soutenir les jeunes de 16 ans et plus, plus fragiles, pour qui le passage de l'organisme communautaire à l'éducation des adultes est très ardu. Il s'agirait d'un organisme «*entre deux*» qui permettrait de les encadrer plus étroitement. Le taux de décrochage des jeunes de 16 à 18 ans qui arrivent à l'ÉA est très important. Le projet n'est pas encore défini, mais il s'agirait d'une initiative qui présenterait un peu les mêmes caractéristiques que son organisme, mais qui s'adresserait aux jeunes un peu plus vieux, en début de parcours à l'ÉA.

Une autre personne intervenante, dans un deuxième organisme, souligne l'importance des tables de concertation locales. Pour cette personne, il s'agit là d'une bonne façon d'impliquer la communauté dans la question du décrochage scolaire. Dans ce même organisme, le personnel d'intervention recommande souvent des jeunes à d'autres organismes de soutien ou à des ressources du CLSC. L'objectif, selon une personne

interrogée, est de travailler en partenariat avec le milieu, de façon à éviter les chevauchements. Le coordonnateur dit travailler avec les ressources du milieu, comme le CLSC, un organisme pour la gestion des émotions ou de la violence, les CALACS (pour des cas d'agression sexuelle), et un organisme pour les gens souffrant de problèmes de dépendance à la drogue, alcool, jeux, etc. L'OCLD collabore aussi avec des Maisons de jeunes et le Carrefour jeunesse-emploi. Étant bien ancré dans les écoles et en lien avec de nombreuses personnes-ressources dans plusieurs institutions pour la «*gestion des cas*», ce coordonnateur s'est bien fait connaître des directions et du personnel intervenant, et reçoit maintenant chaque année une invitation à participer à la première réunion annuelle de la commission scolaire locale.

Les principaux collaborateurs qui soutiennent l'OCLD dans la réalisation de ses activités incluent le CSSS, des partenaires communautaires, des partenaires sociojudiciaires (centres jeunesse, procureurs, Chambre de la jeunesse, Régie intermunicipale de police, Sûreté municipale, etc.), les municipalités, le milieu scolaire, les milieux de stage et des stagiaires des universités et cégeps, les organismes d'accueil.

Il y a enfin une kyrielle de partenaires qui collaborent avec un OCLD en milieu rural, parfois par un financement ou une offre de service spécialisé. Dans le domaine de l'emploi pour les jeunes, le CLE n'offre que peu d'options, c'est plutôt l'instance régionale de recherche d'emploi qui offre des opportunités mieux adaptées à la jeunesse. La municipalité offre plusieurs emplois dans des domaines diversifiés. De plus, l'OCLD a établi plusieurs liens avec divers organismes dans le domaine de l'horticulture et avec une radio locale qui appuie ces initiatives. Les citoyens de la région, tout comme certains commerçants, sont aussi considérés comme des partenaires; ils font preuve de solidarité. De son côté, l'OCLD distribue ses produits de consommation à plusieurs organismes et contribue ainsi au bien-être d'une communauté démunie. Dans le domaine de la santé physique et mentale, les CLSC et le centre hospitalier régional collaborent avec l'OCLD. Il en va de même dans le domaine des services sociaux. Dans le domaine du loisir et de la culture, un partenariat existe avec la Maison des jeunes locale. Enfin, la Sûreté du Québec travaille très bien avec les jeunes, d'après le coordonnateur de l'OCLD. En dernier lieu, le ROCQLD est une «*bouffée d'air frais*» pour l'OCLD.

CONCLUSION

On constate que l'accompagnement se déploie principalement dans une dynamique bidimensionnelle: l'axe relationnel et l'axe des contenus de formation. Une pluralité d'acteurs concertés (à divers degrés) gravitent autour du jeune et jouent des rôles particuliers et complémentaires. L'axe

relationnel occupe une place prépondérante dans les propos des acteurs qui font partie de cette étude. En effet, le discours de l'ensemble des acteurs en ce qui a trait à cette dimension de l'accompagnement est beaucoup plus élaboré que celui sur l'axe des contenus et des stratégies d'apprentissage. Les personnes abordent beaucoup les enjeux reliés à l'accompagnement du raccrochage et à la lutte contre le décrochage par le prisme relationnel; relation des jeunes entre eux, avec leurs parents, avec l'école, avec le personnel des OCLD; relations des OCLD avec les parents, avec l'école, etc. Dans la poursuite du chapitre précédent sur l'OCLD comme milieu de vie, la spécificité de l'accompagnement en milieu communautaire réside d'abord dans l'aspect relationnel de la pratique, mais aussi dans les facettes complémentaires d'un accompagnement, telles que le suivi psychosocial, les activités de groupe, qui sont relayés auprès des parents et de l'école par un suivi qui varie toutefois d'un OCLD à l'autre.

LES RETOMBÉES DE L'ACCOMPAGNEMENT COMMUNAUTAIRE POUR LES JEUNES APPRENANTS

Les jeunes qui ont fait l'expérience d'un accompagnement dans le milieu communautaire expliquent les retombées de cette expérience dans leur vie. À travers une discussion sur les thèmes suivants, nous constaterons qu'ils notent de nombreux changements ayant cours dans leur vie: le processus de retour à l'école, leurs conditions de vie actuelles, leurs liens sociaux, l'état de leur santé et leur rapport à la consommation de substances illicites, leur rapport au savoir et à soi, leurs projets personnels et scolaires. Nous verrons aussi quelle évaluation les personnes accompagnatrices font du parcours des jeunes au sein de leur organisme.

1. LE RETOUR À L'ÉCOLE

L'intégration des jeunes interviewés, quelle que soit leur provenance, dans l'un ou l'autre des programmes de rattachement offerts dans les OCLD, a contribué directement à leur persévérance scolaire. Ce passage leur a permis notamment de redonner du sens à leur scolarité, sens qui souvent était inexistant depuis l'enfance.

Rappelons d'abord que ces jeunes n'ont pas, à proprement parler, effectué de ruptures avec l'école secondaire avant d'intégrer un programme de rattachement dans un organisme communautaire. Une seule personne interviewée fait exception à la règle: Claire a en effet décroché de son

école secondaire pendant quelques semaines. Vivant déjà beaucoup de harcèlement de la part des autres élèves, un dernier événement difficile l'a décidée à ne plus revenir à l'école : pendant un cours d'arts plastiques, un jeune lui a lancé un couteau au visage. Elle a alors quitté l'école et s'est terrée pendant environ un mois. Des adultes autour d'elle ont tenté de la convaincre de retourner à l'école, mais elle a refusé, ce qui les a déstabilisés et désorientés. Trois ou quatre semaines plus tard, la psychologue de l'école l'a appelée pour prendre de ses nouvelles et lui a proposé un rendez-vous que Claire a tout de suite accepté.

Dans la suite, les jeunes n'ont pas vécu de rupture entre le communautaire et le reste de leur cheminement scolaire. S'il est approprié de parler de raccrochage scolaire, c'est que l'expérience vécue au sein d'un OCLD a permis aux jeunes apprenants de se donner l'élan nécessaire à la poursuite de projets liés à leur scolarisation. Alors qu'un processus de désinvestissement scolaire a pris forme pour certains au cours de leurs parcours au primaire et s'est intensifié par la suite au cours de leurs parcours au secondaire, ce passage dans le communautaire a été l'occasion pour ces jeunes de réinvestir leur scolarité, de lui redonner un sens, de retrouver le goût d'apprendre pour se projeter dans la poursuite de projets scolaires. Peu importe leurs choix de cursus, tous ont choisi de persévérer.

Trois jeunes apprenants, Claire, Adrien et Kevin, avaient déjà terminé leur séjour dans un OCLD au moment de l'entrevue. Claire et Adrien étaient inscrits à temps complet dans un CÉA depuis quatre à six mois. Ils fréquentaient simultanément un CÉA et l'OCLD. Claire était pour sa part en quatrième année du secondaire. Au départ, l'adaptation dans sa nouvelle école a été un peu difficile, car elle était triste d'avoir quitté l'organisme et inquiète pour la suite. Pourtant, très rapidement, Claire s'est mise à aimer sa nouvelle école, même si elle trouve que l'horaire (cinq jours par semaine) de 8 h à 16 h est lourd. Au CÉA, elle apprécie la liberté plus grande dont les jeunes bénéficient par rapport au secondaire et l'autorisation de manquer jusqu'à 25% de ses cours. Elle s'est rapidement fait des camarades et a même chanté devant toute l'école lors du spectacle de Noël. Le succès obtenu a accru son sentiment d'être appréciée. Claire se sent encadrée et soutenue par les personnes enseignantes, que ce soit dans les cours en groupe ou en individuel. Ces personnes prennent le temps de répondre aux questions des jeunes apprenants. Enfin, Claire s'entend bien avec la psychologue de l'école.

Adrien a aussi été admis en septembre dans un CÉA afin de terminer sa troisième année du secondaire. Malgré le fait qu'il aimait bien les personnes qui lui ont enseigné ainsi que la personne responsable de son suivi scolaire et personnel (chaque jeune a une personne enseignante attitrée à son cheminement qui le voit une fois par semaine), il a quitté après un peu plus de deux mois. Adrien n'a pas réussi à créer des liens

significatifs avec les autres élèves et s'ennuyait pendant les pauses du midi, car il n'y avait pas assez d'activités offertes. Il est alors retourné immédiatement voir une personne intervenante de l'OCLD. Ensemble, des alternatives ont été explorées. Adrien a alors décidé de s'inscrire dans un autre CÉA (dès janvier) afin de suivre une formation à distance assistée (FADA). Son appréciation de ce dernier CÉA est plus positive: on y offre plus de sports et d'activités, mais surtout il a la possibilité d'effectuer ses travaux scolaires dans l'OCLD et de bénéficier de l'aide aux devoirs. La seule lacune de cette option est que le cours d'anglais préalable au DEP n'est pas accessible. Mais pour Adrien, ce n'est pas un problème, car il est presque bilingue et devrait donc réussir le test lui permettant de recevoir une équivalence de cours.

Kevin, quant à lui, était de retour dans son école secondaire après avoir mené à terme un programme de trois mois dans un OCLD. Il prévoyait obtenir son diplôme à la fin de l'année scolaire. Ce jeune était ravi d'être retourné à son école, même s'il constatait qu'il devait regagner la confiance des personnes chargées de lui enseigner: «*Vous ne me faites pas confiance!*»

Enfin, les quatre autres personnes interviewées, Mélissa, Léo, Pierre-Luc et Ariane, veulent retourner à l'école afin d'obtenir un diplôme. Deux d'entre elles, Mélissa et Ariane, veulent retourner dans leur ancienne école secondaire afin de retrouver leurs camarades et leur «*vie d'avant*». Pierre-Luc, pour sa part, préfère s'inscrire dans un CÉA puisqu'il veut travailler en individuel, à son rythme, et croit que les élèves y seront plus sérieux et donc moins dérangeants. Ce jeune envisage aussi de retourner dans son organisme communautaire pour l'aide aux devoirs. Enfin, Léo n'avait pas encore fait son choix entre un retour à l'école secondaire et le CÉA.

2. LES CONDITIONS DE VIE ACTUELLES

Tous les jeunes apprenants interviewés vivent chez leurs parents ou chez l'un d'entre eux. L'un d'eux, Pierre-Luc, planifie de quitter le domicile familial pour s'établir en appartement d'ici quelques mois, puisqu'il aura 18 ans. Personne ne mentionne de difficultés financières concernant leur famille, quoiqu'un seul, Kevin, connaisse le revenu familial. Aucun des jeunes n'a d'enfants au moment de l'entretien. Seuls deux des sept jeunes interviewés ont un emploi, Mélissa et Kevin, leur procurant un salaire inférieur au salaire minimum. De leur côté, trois jeunes, Adrien, Ariane et Pierre-Luc, cherchent un emploi d'été. Adrien, pour sa part, est bénévole à l'aide aux devoirs dans l'OCLD qu'il a fréquenté. Il apprécie fortement son expérience et estime que plus de jeunes devraient s'impliquer bénévolement.

Les jeunes pratiquent tous des activités dans les organismes ou le CÉA qu'ils fréquentent. Cinq jeunes apprenants mentionnent aussi des loisirs à l'extérieur de l'organisme communautaire. Claire fait de la lecture, du dessin et joue à des jeux sur l'ordinateur. Adrien prend des cours de kung-fu, Pierre-Luc fait du vélo, Léo joue au hockey et Ariane joue avec des amis à des jeux de société.

3. LA SOCIABILITÉ

Les jeunes interviewés ont en moyenne quatre amis. Les filles mentionnent une personne de plus que les garçons. Bien que certaines de ces relations fréquentent le même OCLD, la plupart des relations d'amitié sont établies avec des jeunes à l'extérieur de l'OCLD.

Une seule jeune interviewée, Ariane, se trouve assez isolée au moment de l'entrevue, puisqu'elle n'a pas d'amis et que sa mère, avec laquelle elle vit, est rarement à la maison. Elle n'a pas d'activités à l'extérieur de l'école, elle ne fait « rien d'intéressant ». Les autres jeunes apprenants ont des camarades proches avec lesquels ils pratiquent leurs loisirs ; les jeux vidéo et les activités sportives sont les plus fréquemment mentionnés. Une seule jeune, Claire, a développé un réseau d'amis virtuel important sur Internet auquel elle consacre beaucoup de temps.

Au regard des relations familiales, deux jeunes font état de transformations dans leurs rapports avec leurs parents. Pierre-Luc est revenu vivre à la maison après un passage en centre d'accueil ; il constate que les relations avec ses parents se sont améliorées et qu'ils communiquent plus aisément. Par ailleurs, des réunions sont organisées avec une personne intervenante de la DPJ afin de travailler cette question. En outre, Pierre-Luc doit respecter les règles imposées par ses parents, dont l'interdiction de sorties après l'école la semaine, sous peine de mesures disciplinaires de la part de la DPJ. Léo, pour sa part, a, depuis quelques mois pris conscience de la mauvaise influence de son père. Il vit toujours sous le même toit que lui et leurs rapports sont relativement bons, mais, aujourd'hui, Léo n'idéalise plus son père ; au contraire, il le considère comme un « contre-exemple » puisque ce dernier est dépendant de la drogue et qu'il ne « s'est jamais forcé dans la vie ».

Un troisième jeune apprenant, Kevin, a pris conscience que les multiples difficultés vécues par ses parents, et surtout sa mère (problèmes de santé majeurs), l'ont profondément marqué et n'ont pas facilité son cheminement personnel et scolaire. Cette prise de conscience, par contre, n'entraîne pas de modification de ses rapports avec ses parents puisqu'il est proche d'eux et compte le rester. Enfin, une autre jeune, Mélissa, s'occupe beaucoup de son petit frère de 6 ans puisque sa mère travaille afin de subvenir aux besoins de la famille, situation qu'elle trouve « correcte ».

4. LA SANTÉ ET LA CONSOMMATION

Quelques jeunes souffrent de maladie ou de malaises. Ariane affirme avoir reçu un diagnostic de dépression d'un psychologue. Pierre-Luc se qualifie lui-même d'hyperactif et prend du Concerta depuis l'âge de 5 ans. Enfin, Claire souffre d'hyperthyroïdie, de migraines et de fatigue chronique ; elle considère aussi qu'elle est « *cyberaccro* ».

Tous les jeunes à l'exception d'Adrien fument la cigarette. Le même nombre de jeunes a déjà consommé de l'alcool de façon occasionnelle, la fin de semaine et pour l'une, Ariane, mensuellement. Seule Claire n'en a jamais consommé. Quatre jeunes, Claire, Léo, Kevin et Pierre-Luc, ont déjà consommé des drogues dites douces, de quotidiennement à mensuellement. Trois d'entre eux, Léo, Kevin et Pierre-Luc, ont déjà consommé de la marijuana à l'école. Une seule personne, Pierre-Luc, a déjà consommé des drogues dures (méthamphétamine, crack, cocaïne, cardamine), à quelques reprises pour en faire l'essai. Un jeune, Léo, a déjà vendu et acheté de la drogue à l'école. Trois jeunes apprenants, Léo, Pierre-Luc et Kevin, associent les problèmes rencontrés à l'école à leurs antécédents de consommation. À la suite de leur passage dans un organisme communautaire, ces jeunes affirment avoir diminué leur consommation, appris à la contrôler, et ne plus se présenter à l'école sous son influence. Deux d'entre eux, Pierre-Luc et Kevin, avaient réussi, pendant quelques mois, à cesser toute consommation, mais ils ont repris une consommation moindre. Léo, qui vendait de la drogue, a abandonné ce commerce. Ces jeunes sont satisfaits des efforts qu'ils ont investis et de leur rapport actuel avec la drogue, qui a changé de manière radicale.

5. LA TRANSFORMATION DU RAPPORT À SOI ET AU SAVOIR

En termes d'apprentissages scolaires, les jeunes apprenants de deux organismes¹ soulignent avoir comblé, assez rapidement, leurs retards scolaires dans les notions acquises, avoir complété des segments significatifs de leur scolarité et avoir réussi, pour la première fois depuis longtemps, à obtenir de bons résultats. Pour plusieurs, cette réussite leur permet de reprendre confiance en leurs capacités, cette confiance jouant le rôle d'un stimulant qui leur donne de l'énergie et le désir de persévérer.

Pour trois jeunes, Pierre-Luc, Léo et Claire, cette réussite s'accompagne d'une hausse significative de leur motivation pour l'étude, Claire allant même jusqu'à dire qu'elle « *adore étudier* ». Pour Adrien et Mélissa, par

1. Dans le troisième organisme, que fréquentent deux jeunes apprenants, l'un des programmes est très court (quelques semaines) et l'autre vise plutôt à développer des aptitudes professionnelles.

contre, le rapport entretenu avec les matières scolaires enseignées est toujours difficile, au sens où ils n'aiment pas étudier et que peu d'apprentissages les intéressent réellement. Cela dit, ces jeunes comprennent l'importance de s'y investir et leur parcours dans un OCLD leur a donné minimalement, selon eux, la motivation nécessaire pour les aider à décrocher un diplôme d'études secondaires.

En termes d'apprentissages professionnels, Pierre-Luc indique avoir acquis des connaissances utiles sur le marché du travail et entrepris les démarches nécessaires pour se trouver un emploi. Ce jeune a acquis des connaissances en multimédia et, plus précisément, sur le fonctionnement d'une caméra et l'apprentissage de programmes informatiques permettant de réaliser des vidéos, des affiches et des autocollants.

Enfin, les sept jeunes font état d'un travail réflexif important qu'ils ont mené avec le soutien et l'encadrement des personnes intervenantes et des personnes enseignantes. Pour plusieurs, le passage dans un OCLD marque un moment où certains éléments liés à leur personne et à leur vie ont changé, grâce aux efforts qu'ils ont déployés (c'est plus décisif dans le cas des jeunes apprenants qui ont effectué un séjour de plus longue durée). Plusieurs soulignent que leur estime personnelle et leur confiance en leur potentiel, notamment, se sont renforcées considérablement, car ces jeunes se sont donné des objectifs réalisables et se sont mobilisés étape par étape. En outre, plusieurs retiennent qu'il est important de s'ouvrir, de s'exprimer et de se confier à la fois à des camarades et à des personnes professionnelles. Indéniablement, l'aide existe et est efficace, puisque plusieurs jeunes apprenants ressentent aujourd'hui un mieux-être dans leur vie personnelle et dans leur rapport avec l'école. Cependant, ces jeunes regrettent qu'il n'existe pas un plus grand nombre de places disponibles dans les OCLD, car plus de jeunes apprenants pourraient bénéficier d'un tel accompagnement.

Enfin, la plupart de ces jeunes ont compris qu'il était temps de se reprendre en main et de faire des efforts pour réussir leurs études. Les jeunes expliquent qu'ils se sont engagés dans une démarche qui leur a permis de mieux comprendre leur histoire de vie et ses effets sur leur rapport avec l'école, de reconnaître leurs erreurs, de discerner ce qui relève d'eux en tant que personne et ce qui est extérieur ou contextuel (harcèlement, problèmes familiaux, etc.). Ainsi, Léo, Pierre-Luc et Kevin ont beaucoup travaillé à réduire leur consommation de drogue; ils ont reconnu que celle-ci constituait un frein à leurs apprentissages. D'autres font état d'efforts pour se sortir d'une dépression, pour s'investir dans l'effort, pour s'ouvrir aux autres et interagir correctement, pour modifier leur comportement (hyperactivité et agressivité). Tous ces jeunes, sauf Mélissa, constatent qu'ils ont fait beaucoup de progrès même s'il reste du travail à

faire. Ils sont confiants de parvenir à maintenir leurs apprentissages et même d'en faire d'autres, mais la perspective de quitter l'OCLD les inquiète, car ils se demandent s'ils vont pouvoir «réussir ailleurs».

Deux situations illustrent bien ce qui précède. Léo raconte qu'il s'est trouvé «à la croisée des chemins» lorsqu'on lui a parlé du programme de raccrochage d'un OCLD. Il évalue avoir fait le bon choix puisqu'il est passé d'un statut de vendeur de drogue, sans autre ambition, à un statut de «*bon enfant*» qui ne vend plus, ne consomme aucune drogue dure et aucune drogue à l'école. Ce jeune dit travailler fort et obtenir de bons résultats. Sa façon de penser s'est transformée (il a les «*idées claires*») de même que ses activités. Léo n'est plus un «bum» et il est fier de lui puisqu'il a réussi à s'en sortir.

Claire, pour sa part, explique que son parcours dans un organisme communautaire lui a permis de réaliser qu'elle n'a pas peur de l'école et qu'elle «adore» étudier. Avec le temps, elle avait intériorisé les méchancetés véhiculées par ses pairs à son sujet à l'école primaire et à l'école secondaire. Elle avait fini par croire qu'elle était «*idiote*», alors qu'au contraire elle sait, aujourd'hui, qu'«elle est une très bonne élève». Cette jeune personne se reconnaît dans les propos d'une chanson rap qui raconte le suicide d'une fille victime de rejet. Elle n'a jamais songé sérieusement à s'enlever la vie, mais elle pense avoir trouvé la force d'y résister, puisqu'elle n'a pas posé de gestes dans ce sens alors que c'est la solution envisagée par plusieurs jeunes qui vivent des situations comme la sienne.

Seule Mélissa semble quelque peu sceptique quant aux progrès qu'elle a accomplis et reste avec une vision plutôt négative d'elle-même en tant qu'adolescente problématique, dont la «normalité» est celle d'«être suspendue». Son défi, dans l'organisme, était d'apprendre à «contrôler son tempérament», «d'arrêter d'envoyer chier tout le monde». Pour l'instant, cela fonctionne relativement bien, mais elle est convaincue que ce n'est que pour un temps, puisqu'elle fonctionne par cycle: «ça va bien pour un boutte pis après cela rien n'a changé».

6. LES PROJETS SCOLAIRES ET PROFESSIONNELS

Les sept jeunes apprenants ont tous des projets scolaires et professionnels. Pierre-Luc veut un DES afin de faire, par la suite, un DEP en électromécanique et «réussir sa vie», c'est-à-dire avoir un emploi, une famille, une maison et une auto. Ariane souhaite également obtenir son DES afin de garder toutes les avenues ouvertes, car elle ne sait pas encore quel métier elle veut exercer. Pour sa part, Mélissa veut étudier dans une école de coiffure et pratiquer son métier à Toronto (afin de rejoindre sa meilleure amie). Kevin envisage d'étudier à l'ITT afin d'apprendre la mécanique des

bateaux, alors que Léo projette de travailler comme horticulteur ou camionneur, avoir des enfants et une maison. Adrien, de son côté, désire obtenir un DEP et étudier en aménagement forestier, avoir un partenaire amoureux, deux enfants et un appartement. Enfin, Claire veut terminer sa cinquième année du secondaire, en suivant des cours de mathématiques avancées afin de pouvoir étudier la médecine à Strasbourg en France.

Ces données correspondent aux propos recueillis auprès des personnes intervenantes et enseignantes qui constatent que les jeunes apprenants inscrits dans leurs programmes de raccrochage choisissent, en majorité, de ne pas mener de longues études et privilégient un DEP plutôt que la formation générale du secondaire. Ces jeunes n'aiment pas l'école, mais ils décident de s'y investir suffisamment pour obtenir une formation de base leur permettant de travailler dans un domaine, souvent manuel, qui les intéresse. Cela dit, certaines personnes, ayant rencontré des difficultés passagères, sont résolues à poursuivre leurs études et réussissent très bien.

7. LE POINT DE VUE DES PERSONNES ACCOMPAGNATRICES

Du point de vue d'un membre de la direction d'un OCLD, lorsqu'un jeune quitte l'organisme, ce qu'il a acquis, au premier chef, c'est de l'estime de soi. Toute la progression par étape avec les jeunes apprenants vise à les faire passer d'une perception négative à une perception positive d'eux-mêmes. Par des ateliers manuels, par exemple, en plus d'acquérir des connaissances particulières, ils peuvent montrer leurs réalisations à leurs parents. Ils se découvrent des talents et, éventuellement, surgissent des projets. Les bons contacts et la qualité de l'accompagnement sont des indicateurs de réussite.

Dans un organisme, les résultats de l'accompagnement sont chiffrés. Ainsi, 84% des jeunes retournent à l'école ou vont sur le marché du travail. Cette statistique est obtenue grâce à un appel téléphonique fait aux jeunes un an après la fin de leur séjour afin de vérifier où ils en sont. Une personne intervenante évalue, par contre, que l'accompagnement auprès des plus jeunes est plus difficile, car souvent ils sont moins réceptifs et moins prêts à travailler sur eux-mêmes; ils sont encore trop «*dans le plaisir*». Une deuxième personne trouve difficile la contrainte d'un cheminement court dans l'organisme. Il lui arrive souvent de se dire que quelques semaines de plus feraient une différence. Beaucoup de jeunes et de parents demandent d'ailleurs de prolonger le séjour, mais cela ne correspond pas aux pratiques de l'organisme.

Les enseignantes interviewées parlent peu, pour leur part, des retombées concrètes de leur enseignement. L'une ne croit pas exercer une influence significative sur les jeunes apprenants. Elle réussit à en guider certains. Cette enseignante considère que c'est plutôt l'ensemble de

l'encadrement que les jeunes reçoivent dans cet organisme qui contribue à les aider dans leur cheminement scolaire et personnel. Cela dit, une difficulté importante demeure lorsque les jeunes quittent l'organisme : apprendre à fonctionner et à réussir dans des milieux scolaires différents, souvent moins encadrants, dans lesquels le personnel enseignant a moins de temps à leur consacrer. Certains jeunes apprenants s'adaptent, d'autres non, mais cela n'a pas toujours à voir avec les difficultés scolaires. Selon elle, la possibilité d'offrir un accompagnement serré sur du plus long terme serait essentielle à leur réussite.

Enfin, selon une autre enseignante, l'intervention auprès des jeunes du primaire est plus efficace que celle auprès des ados du secondaire, notamment parce que les retards scolaires sont moins importants et parce que les groupes d'adaptation scolaire au secondaire fournissent aux jeunes un milieu qui les tire « *un peu vers le bas* ».

CONCLUSION

Ce chapitre fait état des retombées de l'accompagnement pour les jeunes. Les sept jeunes s'accordent pour dire qu'ils ont apprécié leur passage en milieu communautaire et qualifient cette expérience de très positive. Ceux-ci expliquent de quelle manière et sur quel plan l'expérience qu'ils ont vécue les a transformés. Ce qui émerge principalement des propos, c'est le développement de la conscience de soi. Les jeunes relèvent que leur parcours a suscité de nombreuses prises de conscience concernant leurs relations avec leur famille, leurs amis, le rapport qu'ils entretenaient avec la drogue, l'école, eux-mêmes. Le rapport à soi, notamment en ce qui a trait à l'estime de soi, est changé. C'est là que semble loger l'essentiel des retombées. Certains jeunes disent avoir retrouvé le goût d'apprendre et tous ont fait une rencontre significative avec au moins une personne accompagnatrice. La retombée la plus percutante, c'est que tous les jeunes disent s'être réinvestis dans leur parcours. Ils ont tous le désir de terminer, au moins, leurs études secondaires et plusieurs s'orientent vers la formation professionnelle. On peut sans hésiter parler ici de réussite éducative au sens d'un réinvestissement dans un parcours de formation de la part de jeunes qui ont développé de nouvelles ressources pour entrer dans l'âge adulte. En corollaire, on peut aussi parler en pratique d'un véritable accompagnement éducatif dans le sens poétique d'un art accompli de facilitation chez l'Autre de l'accouchement de soi.



EN GUISE DE CONCLUSION GÉNÉRALE

UNE MODÉLISATION DE L'ACCOMPAGNEMENT DES ORGANISMES COMMUNAUTAIRES DE LUTTE CONTRE LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE

La recherche présentée dans ces pages a permis, d'une part, de développer une compréhension globale et sensible des processus de décrochage scolaire de jeunes en difficulté, à partir de leurs parcours de vie et, d'autre part, de circonscrire les principales composantes de l'accompagnement réalisé par une diversité de personnes enseignantes et intervenantes œuvrant dans des organismes communautaires autonomes de lutte contre ce décrochage scolaire, implantés en milieu urbain, semi-urbain ou rural. En conclusion à cette étude, nous proposons une modélisation des pratiques d'accompagnement circonscrites dans trois OCLD de lutte contre le décrochage scolaire, en résumant les principales découvertes présentées dans ce document et en les mettant en perspective avec les attributs d'un idéal-type de l'action communautaire autonome relevés dans le premier chapitre.

1. LES DIVERSES COMPOSANTES DE L'ACCOMPAGNEMENT DES OCLD

Cette étude présente l'accompagnement tel qu'il est pratiqué principalement par deux groupes d'acteurs: les personnes intervenantes et les personnes enseignantes, avec l'appui des personnes à la coordination, dans les trois OCLD installés respectivement en milieu urbain, semi-urbain et rural. Les composantes de l'accompagnement dans ces OCLD sont les suivantes: les principes d'action, le cadre d'action, les objectifs et les objets, les

figures de l'accompagnement (qui s'articulent autour d'un axe relationnel et d'un axe des contenus de formation, des processus et des stratégies d'apprentissage) et, enfin, les retombées de l'accompagnement.

Le regard que les personnes accompagnatrices portent sur les jeunes qu'elles accompagnent constitue le substrat de cet accompagnement. Tant les personnes intervenantes que les personnes enseignantes ont posé un regard qui nous apparaît lucide sur les jeunes qui fréquentent leur organisme, en reconnaissant leurs forces et leurs faiblesses ainsi que les défis qu'ils ont à relever. Ce regard porté sur les jeunes par les personnes accompagnatrices est imprégné dans tous les cas d'une confiance dans leur potentiel. En tout état de cause, ce regard est fondé sur le respect et l'intégrité des personnes, voire sur l'amour que d'aucuns n'hésitent pas à évoquer pour décrire leur sentiment global à l'égard des jeunes qui fréquentent leur organisme.

2. L'OCLD, UN MILIEU DE VIE POUR DES JEUNES EN DIFFICULTÉ

Les organismes communautaires de lutte contre le décrochage scolaire accueillent des jeunes susceptibles d'éprouver des difficultés parfois considérables. La plupart des jeunes cumulent d'ailleurs plusieurs problématiques. Dans tous les cas, ces problématiques ont nui, reconnaissent les jeunes, à leur trajet scolaire et personnel.

Dans la philosophie de l'action communautaire autonome, l'ensemble des acteurs d'un organisme participe à la culture organisationnelle. Les pratiques organisationnelles sont façonnées par des valeurs d'équité, de justice et d'égalitarisme (Guberman *et al.*, 1994) dans une structure de pouvoir dite « horizontale ». Cette structure inclut les participantes et participants, permettant une prise en charge par les membres qui vise à l'élargissement de l'espace démocratique aux personnes traditionnellement exclues des lieux de pouvoir. L'OCLD constitue alors un terrain d'apprentissage de la démocratie délibérative et de la citoyenneté, permettant à la personne de s'inscrire dans la société civile (Duval *et al.*, 2005).

Les organismes communautaires offrent un milieu de vie aux personnes qui le fréquentent (personnes participantes et personnes employées). Cette fonction se traduit par l'importance accordée à l'environnement physique, qui s'apparente à celui d'un foyer. Les lieux informels de rencontre sont nombreux, favorisant la création de liens sociaux. De plus, la création de liens chaleureux entre les participants, salariés et bénévoles, est encouragée afin de briser l'isolement des personnes marginalisées. De plus, cette proximité relationnelle renforce le sentiment d'appartenance envers l'organisme. De nombreuses personnes interrogées nous disent toutefois à quel point il est difficile d'aménager de la distance par rapport à l'exercice du travail et à la réalité que vit le jeune.

Le groupe d'intervenants et d'enseignants sont tous deux conscients qu'ils offrent aux jeunes un environnement alternatif à l'école et parfois aussi à la famille. L'un des éléments qui guident la relation avec les jeunes est le principe de présence assidue. Plusieurs types d'acteurs se mobilisent autour du jeune lorsqu'il intègre l'organisme: équipe d'intervention, responsables de la coordination, personnel enseignant, bénévoles et, dans certains cas, quelques employés auxiliaires. L'ensemble de ces personnes témoigne du fait qu'elles passent presque la totalité de leur temps en relation de proximité avec les jeunes. Dans l'un des organismes, les personnes qui interviennent sont présentes même dans les périodes où le jeune est en classe, et plus souvent qu'autrement, l'heure du dîner se déroule en compagnie des jeunes. Cette vie collective est typique de la pratique en milieu communautaire.

L'unanimité se fait enfin sur un grand principe intégrateur de l'accompagnement: celui de favoriser le développement de l'estime de soi chez les jeunes ainsi que leur autonomie. Cette perspective rejoint la vision globale propre à l'accompagnement offert dans les OCLD: la personne est appréhendée dans toutes ses composantes, et l'approche d'intervention qui se développe est en cohérence totale avec cette vision.

S'agissant des trois OCLD concernés par cette étude, il existe un consensus entre l'OCLD en milieu urbain et un second, situé en milieu semi-urbain, sur quelques caractéristiques recherchées chez les jeunes qui fréquentent leur organisme: une ouverture à entreprendre une démarche d'accompagnement, une volonté de reconnaître leurs difficultés et l'acceptation des règles de l'OCLD. Enfin, la participation volontaire au milieu de vie est une condition *sine qua non* du fonctionnement des OCLD, quoiqu'elle tende à changer avec l'intégration au réseau des affaires sociales (DPJ, Loi sur les jeunes contrevenants, etc.). De plus, les jeunes doivent s'engager activement dans la vie de l'organisme, et non pas rester des consommateurs passifs de services. Des tâches quotidiennes sont d'ailleurs données aux jeunes. Dans l'un des organismes, les jeunes qui y ont effectué un séjour sont invités par la suite à devenir bénévoles.

Une diversité d'activités, à la fois ludiques (sports, ateliers, concours, jeux, etc.) et scolaires, rassemble les adultes et les jeunes. Ces activités, pédagogiques certes, sont aussi perçues comme des prétextes ou, à tout le moins, des opportunités d'enrichissement des liens qui unissent les jeunes entre eux et au personnel de l'organisme.

De concert avec les coordonnateurs d'organismes membres du conseil d'administration du ROCQLD à qui nous avons présenté les premières analyses de notre étude, nous posons l'hypothèse que cette qualité relationnelle favorise les apprentissages. De plus, cette qualité relationnelle s'inscrit en cohérence avec le type d'accompagnement particulier des jeunes en difficulté qui nous concernent. L'organisme doit mettre ainsi

en œuvre un accompagnement au sein d'un milieu dit protégé. Comme on l'a vu dans ce qui précède, les jeunes eux-mêmes soulignent le caractère « régénérateur » de cette pratique du milieu communautaire.

3. UN CADRE D'ACTION BIEN CIRCONSCRIT

Un grand principe additionnel dans l'accompagnement apparaît quelque peu paradoxal en regard de la nature de l'accompagnement en éducation des adultes et tout au long de la vie. Il s'explique étant donné l'âge des jeunes et leur parcours. Il s'agit de l'imposition de règles strictes de comportement qui constituent, semble-t-il, le garant d'un accompagnement fructueux pour le jeune apprenant et, en particulier, de la qualité des relations. Cet encadrement étroit concerne tant l'accompagnement des apprentissages scolaires que celui des apprentissages psychosociaux. Dans cette exigence, les personnes accompagnatrices sont totalement soutenues par les règles de fonctionnement de l'organisme et par l'unanimité qui règne sur cette question. Plusieurs OCLD ont développé un code de vie qui est remis au jeune et de qui l'on attend son respect total.

L'analyse du corpus des jeunes nous a amenés à comprendre que l'autorité, telle qu'elle est pratiquée en milieu communautaire, est appréciée par les jeunes. Étant donné le lien de confiance qui s'établit, les jeunes reconnaissent l'autorité des adultes qui les accompagnent, mettant ainsi en œuvre une vision très actuelle de l'autorité qui révolutionne les rapports intergénérationnels. Il s'agit de cette (nouvelle) forme d'autorité pensée comme un processus relationnel de reconnaissance et d'acceptation mutuelle. Cette attitude et les comportements qu'elle engendre sont vus comme une réponse aux difficultés vécues par les jeunes.

C'est donc de façon très structurante que deux OCLD en particulier décident d'accompagner le jeune dans sa démarche. Les règles sont précises, les attentes sont explicitées et le personnel d'un des organismes ne tolère aucun écart, n'hésitant pas à expulser un jeune s'il ne se conforme pas aux règles et normes instituées.

4. UN PROCESSUS D'ACCOMPAGNEMENT EN QUATRE ÉTAPES

L'approche des jeunes se veut globale, quoique bien enracinée dans la lutte contre le décrochage scolaire. Cet accompagnement se comprend comme un processus dont les objectifs précis se réalisent à travers quatre étapes : l'accueil des jeunes, le suivi psychoéducatif, le retour à l'école et, enfin, le suivi après la fréquentation de l'OCLD. Le processus global que constituent ces quatre phases montre combien l'accompagnement est un espace transitionnel, tant pour le jeune que pour l'adulte qui l'accompagne ;

il est marqué par un début et une fin et prend sens eu égard au parcours global du jeune, marquant certes l'amont et l'aval du séjour en OCLD, mais aussi des transitions et des étapes qui se chevauchent dans le parcours du jeune¹.

Bien qu'instaurant le processus dans sa première étape, l'accueil déborde largement le moment d'entrée en contact. L'accueil se love au cœur même de l'accompagnement comme une attitude globale envers le jeune. Les personnes interviewées s'y réfèrent souvent. Enrichi par les phases subséquentes, l'accueil résonne dans la vision globale de l'apprenant qu'elle sous-tend. Voilà une expérience nouvelle pour un certain nombre de jeunes apprenants! L'importance de l'accueil se reflète de plus dans les propos des personnes intervenantes qui témoignent du désir de s'investir auprès du jeune dès la première rencontre!

D'emblée, les jeunes perdent leur statut d'anonymat – une situation particulièrement déroutante pour certains jeunes qui souffrent de troubles d'anxiété – alors que divers acteurs se mobilisent autour d'eux dans la perspective de les faire progresser sur le plan scolaire mais aussi de créer des liens de confiance. L'accueil occupe donc une place prépondérante dans les pratiques qui caractérisent le milieu communautaire. Duval *et al.* (2005) précisent qu'au sein des groupes communautaires l'accueil est pensé de façon à favoriser la mise en confiance des usagers et à bien communiquer la nature de l'organisme et de ses services. Une bonne structure d'accueil doit créer l'impression d'un «chez-soi». L'accueil se vit aussi au quotidien, dans une ouverture et une disponibilité qui s'adressent à toutes les personnes, y compris à celles qui fréquentent le groupe depuis un certain temps. Sans être thérapeutique, la relation permet tout de même aux personnes accompagnatrices d'être sensibles aux problèmes éprouvés par le jeune afin de composer, dans le projet d'accompagnement, avec la réalité unique qu'il vit.

La phase d'accueil du jeune se poursuit avec la phase du suivi psycho-éducatif. Au cœur de ce dernier loge le développement d'une démarche introspective chez le jeune apprenant. Ce suivi psychosocial personnalisé, tel que pratiqué dans les OCLD, est susceptible d'améliorer la connaissance de soi. Les personnes intervenantes tentent de comprendre le jeune, l'orientent vers des réflexions, dans la perspective de susciter un

1. Dans une étape antérieure de la recherche qui portait sur l'accompagnement du rattachage scolaire proprement dit, nous avons cerné la spécificité de ce type d'accompagnement dans quatre phases qui mettent en exergue l'aspect processuel de l'accompagnement: la phase d'exploration avec le jeune, la phase d'accueil du jeune, la phase d'action et, enfin, la phase de terminaison de l'accompagnement (Desmarais *et al.*, 2009).

éclaircissement sur différents aspects de sa vie, mais surtout d'accroître sa lucidité à propos de lui-même, de ses forces et faiblesses, de ses défis. Ce type d'accompagnement, parallèlement à l'accompagnement scolaire, lui permettra d'identifier pour lui-même non seulement ses difficultés, mais aussi, et peut-être surtout, ses propres objectifs et les moyens d'y parvenir. Dans deux des trois organismes communautaires, un tel suivi psychosocial est imposé aux jeunes. Les personnes intervenantes précisent par ailleurs que les prises de conscience doivent émerger du jeune.

La phase du retour à l'école inclut des activités particulières, de type bilan, avec le jeune apprenant et aussi des échanges, afin de démystifier l'école des adultes, le cas échéant. Ajoutons que tout au long des multiples actions entreprises avec le jeune apprenant, les personnes accompagnatrices se préoccupent constamment du transfert des apprentissages et des acquis dans la poursuite de la scolarité lors du retour à l'école.

Enfin, le suivi post-OCLD diffère d'un organisme à l'autre, allant d'un appel au début de l'année scolaire suivante jusqu'à l'accompagnement lors d'une inscription dans un CÉA, le cas échéant, et dans le parcours scolaire durant l'année qui suit. Ce suivi suppose un accompagnement concerté avec les acteurs communautaires et institutionnels.

5. DES FIGURES PLURIELLES DE L'ACCOMPAGNEMENT

Les figures de l'accompagnement, une composante centrale de la modélisation de l'accompagnement proposé par les OCLD de lutte contre le décrochage scolaire, sont plurielles. Elles se situent au croisement de l'axe relationnel et de l'axe des contenus de formation, des stratégies et des processus d'apprentissage.

Nous avons déjà souligné l'importance de l'axe relationnel dans l'accompagnement des OCLD dans la lutte contre le décrochage scolaire. La relation s'établit dans sa spécificité à partir de l'identité des personnes ainsi que des ressources qu'elles y investissent, des rapports sociaux institués et de ceux qu'elles construisent. L'un des jeunes apprenants évoque l'intérêt de cet apport diversifié des adultes dans l'accompagnement, qui estime que l'expérience de l'adulte, dans toutes ses facettes, constitue un atout dans la relation.

L'axe relationnel repose sur le désir de s'investir, omniprésent chez les personnes accompagnatrices et naissant chez les jeunes apprenants. De l'avis même des personnes accompagnatrices, l'engagement auprès des jeunes en difficulté constitue un ingrédient essentiel de leur travail. On peut ainsi lier l'adoption de ce principe à sa concrétisation dans une présence assidue des personnes accompagnatrices auprès des jeunes et à une diversité de tâches accomplies au sein de l'organisme. De plus, les

personnes accompagnatrices apprécient leur emploi et soulignent les aspects positifs du milieu de travail que constitue l'OCLD², sans oublier d'en mentionner les contraintes³.

Pour bien comprendre la globalité de la personne qu'ils accompagnent, les acteurs des organismes communautaires se positionnent dans une posture d'écoute face aux jeunes qui tient compte de l'ensemble des conditions de vie et des multiples facettes de l'identité du jeune. L'opportunité offerte aux jeunes de développer une relation basée sur l'écoute et l'empathie facilite considérablement leur cheminement. À l'école, tous secteurs confondus, le risque est grand que ces jeunes soient isolés, bénéficiant certes des services et de l'accompagnement des conseillères en orientation, mais pas dans le cadre d'une relation aussi proximale que celle offerte par les organismes communautaires.

Duval et ses collègues (2005) constatent que la pratique des groupes communautaires jeunesse oscille entre le suivi individuel et les activités de groupe. Bien qu'il y ait unanimité sur la centralité de l'enseignement individualisé en tant que clé de retombées positives de l'accompagnement, ses modalités dans les OCLD varient d'un organisme à l'autre et se distribuent sur un continuum, entre une modalité d'enseignement continu en face à face et un petit groupe restreint où la présence d'autres apprenants n'empêche pas le jeune d'amorcer à tout moment un dialogue avec l'enseignante. Inutile de souligner que l'enseignement individualisé repose sur une relation interpersonnelle faite de confiance où, d'une part, le jeune saisit l'occasion qui lui est offerte d'avoir un accès personnalisé à une personne-ressource et où, d'autre part, il est valorisé dans ses réussites, aussi minimes soient-elles.

Pour tous les adultes œuvrant dans un OCLD, les fonctions centrales de l'intervention ou de l'enseignement se décuplent, notamment par leur participation pendant les loisirs ou les jeux. Nous faisons l'hypothèse que ces figures favorisent chez les jeunes apprenants le développement du rapport identitaire et du rapport social au savoir, tout en secondarisant le rapport épistémique au savoir.

De plus, bien que nous ayons mené l'étude principalement à partir des pratiques de trois groupes d'acteurs, chacun contribuant selon ses compétences (les personnes à la coordination, les personnes intervenantes et les personnes enseignantes), nous sommes conscients que d'autres

-
2. Par exemple un milieu à taille humaine, une autonomie dans le travail, la collaboration avec les collègues (le travail en équipe) et une clientèle motivée.
 3. Par exemple le manque de ressources et les conditions de travail (salaire et avantages sociaux).

groupes d'acteurs contribuent à la spécificité de l'accompagnement des OCLD, et tout particulièrement les bénévoles qui, souvent, soutiennent les activités en ateliers.

Dans cet espace alternatif de l'accompagnement se recréent des liens privilégiés entre les adultes et les jeunes (et secondairement entre les jeunes eux-mêmes). La présence continue des adultes auprès des jeunes vise aussi à fournir un modèle plus positif. La création de liens significatifs avec une personne qui incarne des valeurs de persévérance, de réussite et de sociabilité permet, croit-on, d'influencer positivement le jeune dans son trajet. Plus encore que le soutien scolaire, c'est le soutien personnel que les jeunes apprenants ont apprécié, marquant ainsi la spécificité de l'accompagnement en milieu communautaire, et ce, tant par les personnes enseignantes que par les personnes intervenantes.

La stratégie d'inscription du jeune dans des situations où se créent des liens significatifs permet de travailler les comportements ainsi que les compétences relationnelles des jeunes. L'activité de hockey ou l'atelier de menuiserie, à titre d'exemples, deviennent des lieux à partir desquels se déploie une intervention sur la manière dont le jeune interagit avec ses pairs. Le postulat de base qui motive cette stratégie est que les échecs scolaires sont souvent liés aux difficultés personnelles et qu'il faut agir sur l'individu dans son ensemble pour l'aider à surmonter ses difficultés.

6. DES PRATIQUES NOVATRICES ARTICULÉES SUR LES BESOINS DE LA COMMUNAUTÉ EN CONTEXTE D'HYPERMODERNITÉ

L'individualisation est au cœur des transformations sociétales actuelles et les individus sont poussés à développer leur individualité. Certains paramètres macrosociaux encouragent cette individualisation. La famille se serait vu confier ce nouveau rôle de soutenir l'individu dans le développement de son aptitude à opérer des transformations identitaires nombreuses et transitoires. Or les familles éclatent plus fréquemment, privant de soutien un nombre significatif de jeunes. De plus, certaines familles défavorisées sur le plan économique, social ou culturel ne réussissent pas à doter leurs enfants des ressources nécessaires à leur développement. Par ailleurs, l'école elle-même constitue en tant que telle une source du décrochage pour certains jeunes. Mentionnons à titre d'exemple l'intimidation, un problème qui nous est rapporté par certains jeunes. De plus, un certain nombre de jeunes vivent de l'anxiété à l'école, ce qui peut entraîner des difficultés d'apprentissage.

Ainsi, dans la société hypermoderne, en cette ère de tous les excès, de l'incertitude et de la fragmentation du rapport à soi, un certain nombre de personnes se retrouveraient à l'extrémité de l'idéal-type de l'individu par défaut (Castel, 2006). Par conséquent, il ne serait pas étonnant

d'observer un besoin grandissant pour l'accompagnement de jeunes en difficulté scolaire dans les années à venir. Le fait de retirer un jeune de l'école pour lui permettre de se développer ailleurs, dans un milieu plus paisible, peut être un sérieux gage de cheminement, une transition nécessaire et, qui plus est, adaptée aux besoins du jeune étant donné sa singularité, son histoire, son parcours, etc. Le constat que l'action communautaire autonome oriente ses pratiques sur les besoins changeants de la collectivité locale apparaît rassurant. Les OCLD manifestent une volonté d'expérimenter de nouvelles pratiques pour mieux répondre à ces besoins, en plus de démontrer une souplesse et une capacité à transformer leurs pratiques, ce qui, de notre point de vue, constitue des signes d'une autonomie qu'il leur est impératif de conserver.

Cette disposition au changement cadre avec la philosophie de l'action communautaire autonome. En effet, le principe d'autonomie des milieux permet à la communauté, sur laquelle repose la légitimité de l'organisme, de continuer à le façonner (Duval *et al.*, 2005).

L'accompagnement des OCLD de lutte contre le décrochage scolaire est relayé dans la communauté locale. Ces derniers travaillent en concertation, voire en collaboration avec les organismes et institutions de leur milieu, quoique à des degrés variables.

7. UN CONTINUUM DES OCLD SUR L'AXE DE L'AUTONOMIE ET DE LA COMPLÉMENTARITÉ

La position des trois OCLD sur l'axe de l'autonomie et de la complémentarité varie (Duval *et al.*, 2005).

À une extrémité, celle de l'autonomie, se positionne un premier OCLD. Il jouit d'une indépendance financière, d'une expertise diversifiée des membres de son équipe et, enfin, son identité est solidement établie depuis deux décennies. De grande taille, il a pignon sur rue dans un quartier ouvrier en milieu urbain. Dans sa spécificité, cet OCLD plonge ses racines dans l'histoire des institutions religieuses et de leur contribution à l'éducation des Québécois; il bénéficie d'un financement important et diversifié; il peut choisir la clientèle qu'il accompagne sur toute une année, maximisant ainsi les chances de réussite scolaire et s'assurant que les jeunes qui auront reçu cet accompagnement auront infléchi un parcours difficile et souffrant. Cet organisme entretient de plus des liens de collaboration avec les institutions scolaires et autres de la communauté, sans jamais établir de dépendance eu égard au travail ou au financement. Cet organisme entretient des liens avec le Regroupement des organismes communautaires de lutte au décrochage scolaire (ROCQLD) et constitue un modèle pour les autres organismes membres.

À l'autre extrémité de l'axe, au pôle de la complémentarité, se situe le deuxième organisme, petit et plutôt isolé dans une région rurale et défavorisée, dont l'équipe de taille modeste doit compter sur les ressources locales, communautaires et institutionnelles, pour remplir son mandat. Il se voit confier des jeunes qui y viennent plus par obligation que par choix, « *en dernier recours* », avant l'expulsion de l'école secondaire.

Le troisième organisme, bien que de grande taille, illustre une autre facette de la complémentarité avec les écoles secondaires de la région, nombreuses, et organise ses ressources à partir de la gestion de plusieurs programmes dont certains n'offrent que quelques semaines d'accompagnement aux jeunes, ce qui semble, de l'avis de nombreuses personnes interviewées, trop restrictif pour opérer des changements durables chez le jeune en difficulté et dans son parcours. Mais peut-être le petit coup de pouce fera-t-il tout de même une différence significative.

Bref, deux des trois organismes communautaires collaborent largement avec les écoles. Cette collaboration est d'ailleurs 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 ne peuvent que varier en fonction de la durée de la fréquentation, mais nous n'excluons nullement un déclic sur le plan épistémique par des jeunes qui auront retrouvé un mieux-être et vécu des expériences positives à d'autres niveaux du savoir. En effet, eu égard à l'appropriation de savoirs relationnels et à la maîtrise d'une activité, et surtout pour ce qui est de l'ensemble des habiletés et ressources sur lesquelles le jeune apprenant pourra s'appuyer personnellement pour entrer dans la vie adulte (autonomie, responsabilité etc.), tous les propos convergent pour reconnaître les acquis des jeunes.

Le milieu communautaire réussit là où l'école a échoué. Plus précisément, les OCLD prennent la relève des écoles lorsque ces dernières n'ont plus de ressources à offrir à des jeunes en grande difficulté scolaire. Les OCLD jouent ainsi un rôle de soutien, voire de prévention eu égard à la mission éducative de l'école. Cela appelle une reconnaissance pleine et entière de la particularité de leur contribution et du rôle essentiel qu'ils assument dans l'accompagnement éducatif que diverses composantes de la société offrent aux jeunes.



BIBLIOGRAPHIE

- ABRIC, Jean-Claude (dir.) (1997). *Pratiques sociales et représentations*, 2^e éd., Paris, Presses universitaires de France.
- AMIGUET, Olivier et Claude JULIER (2001). *L'intervention systémique dans le travail social : repères épistémologiques, éthiques et méthodologiques*, Genève, Éditions IES.
- ANCRE DES JEUNES, *Rapport d'activités 2009-2010*.
- ARDOINO, Jacques et Jacqueline BARUS-MICHEL (2003). «Sujet», dans Jacqueline Barus-Michel, Eugène Enriquez et André Lévy (dir.), *Vocabulaire de psychosociologie : références et positions*, 2^e éd., Ramonville-Sainte-Agne, Érès, p. 590.
- ASCHER, François (2006). «Le futur au quotidien. La fin des routines à l'individualisation des espaces-temps quotidiens», dans Nicole Aubert (dir.), *L'individu hypermoderne*, 2^e éd., Ramonville-Saint-Agne, Érès, p. 273-290.
- AUBERT, Nicole (2006). *L'individu hypermoderne*, 2^e éd., Ramonville-Saint-Agne, Érès.
- BABY, Antoine (2006). «Une perspective scolaire? Seule, l'école n'y arrivera pas...», Communication dans le cadre de la Rencontre nationale des organismes de lutte au décrochage en milieu communautaire, 26 et 27 octobre 2006, Campus Notre-Dame-de-Foy, Saint-Augustin-de-Desmaures.
- BAUMAN, Zygmunt et Benedetto VECCHI (2010). *Identité*, Paris, Éditions de L'Herne.
- BÉLISLE, Rachel et Sylvain BOURDON (2006). *Pratiques et apprentissage de l'écrit dans les sociétés éducatives*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- BERNIER, Léon (1997). «Les relations sociales», dans Madeleine Gauthier et Léon Bernier (dir.), *Les 15-19 ans quel présent? Vers quel avenir?*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, p. 39-64.
- BERTAUX, Daniel (1997). *Les récits de vie, perspective ethnosociologique*, Paris, Nathan.

- BESSE, Jean-Marie (1995). *L'écrit, l'école et l'illettrisme*, Paris, Magnard.
- BLOCH, Marie-Cécile et Bernard GERDE (2007). « De l'inappétence au décrochage : quel processus? Que proposer en amont et en aval », Communication présentée à l'Université d'été de la FREREF, septembre 2007, Fondation des régions européennes pour la recherche en éducation et formation, Luxembourg.
- BONVALOT, Guy (1997). « Les dimensions sociales du projet : le projet induit », dans Bernadette Courtois et Marie-Christine Josso (dir.), *Le projet nébuleuse ou galaxie?*, Lausanne, Delachaux & Niestlé, p. 195-211.
- BONVALOT, Guy et Bernadette COURTOIS (1984). « L'autobiographie-projet », *Éducation permanente*, vol. 72-73, n° 1, p. 151-164.
- BOUCHARD, Pierrette et Jean-Claude ST-AMANT (1994). « On devrait fermer toutes les écoles et en faire comme la nôtre ». *Expériences de retour aux études dans quatre écoles québécoises : analyse de conditions de réussite scolaire*, Rapport de recherche, Québec, Université Laval, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire.
- BOUTIN, Gérald (2007). *L'entretien de groupe en recherche et formation*, Montréal, Éditions Nouvelles, 148 p.
- BOUTIN, Gérald, Jean-Paul MARTINEZ et Yves MONTOYA (2006). *L'école actuelle face au changement : instruire, éduquer ou socialiser*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- BOUTINET, Jean-Pierre (2007). *Penser l'accompagnement adulte : ruptures, transitions, rebonds*, 1^{re} éd., Paris, Presses universitaires de France.
- CARETTE, Jean (2000). « Travailler le social : pour une redéfinition », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 13, n° 1, p. 1-4.
- CASTEL, Robert (2006). « La face cachée de l'individu hypermoderne l'individu par défaut », dans Nicole Aubert (dir.), *L'individu hypermoderne*, Ramonville-Saint-Agne, Érès, p. 119-128.
- CASTEL, Robert (2003). *L'insécurité sociale : qu'est-ce qu'être protégé?*, Paris, Seuil.
- CAUVIER, Johanne (2008). *La démarche autobiographique, un outil d'accompagnement de la construction identitaire d'adolescents de la 5^e secondaire*, Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Rimouski et Université du Québec à Montréal, <www.archipel.uqam.ca/1577/1/D1698.pdf>.
- CHARLOT, Bernard (2002). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.
- CHARLOT, Bernard (1997). « Pour le savoir, contre la stratégie », dans François Dubet (dir.), *École, famille. Le malentendu*, Paris, Éditions Textuel.
- CLERGET, Stéphane (2000). *Adolescents, la crise nécessaire*, Saint-Amand-Montrond, Fayard.
- CLUB DE RECHERCHE D'EMPLOI DU PONTIAC (CREP). *Rapport d'activités 2008-2009*.
- COLIN, Lucette et Jean-Louis LE GRAND (2008). *L'éducation tout au long de la vie*, Paris, Économica-Anthropos.
- CONVERSITÉ (2008). « Étude sur la pauvreté dans la MRC de Roussillon », Commission du développement social du CLD Roussillon, <riapas.org/Docs/Etude%20pauvrete.pdf>.
- COURTOIS, Bernadette, Marie-Christine JOSSO et Guy BONVALOT (1997). *Le projet, nébuleuse ou galaxie?*, Lausanne, Delachaux & Niestlé.
- DELORS, Jacques (1999). *L'éducation un trésor est caché dedans : rapport à l'Unesco de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*, 2^e éd., Paris, UNESCO.

- DELORS, Jacques (1998). *L'éducation pour le vingt et unième siècle questions et perspectives : contributions à la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*, Paris, UNESCO.
- DESHAIES, Marie-Hélène (2006). *Les organismes soutenus par le Programme d'action communautaire sur le terrain de l'éducation (PACTE) – Portraits des secteurs d'intervention en 2003-2004 et typologie des courants de pratiques*, Rapport de recherche, Montréal, Relais femmes.
- DESLANDES, Rollande (2006). « La problématique école-famille-communauté dans la formation des futurs enseignants », dans Jean Loiseau, Nadia Rousseau et Louise Lafortune (dir.), *L'innovation en formation à l'enseignement : pistes de réflexion et d'action*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 183-205.
- DESMARAIS, Danielle (2011). « L'accompagnement éducatif au croisement d'une dynamique relationnelle et d'une herméneutique collective », dans Céline Yelle, Lucie Mercier, Jeanne-Marie Gingras et Salim Beghdadi (dir.), *Histoires de vie : un carrefour de pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- DESMARAIS, Danielle (2009). « L'approche biographique », dans Benoît Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, 5^e éd., Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 361-389.
- DESMARAIS, Danielle (2006a). « Parcours biographiques dans l'univers de l'écrit », dans Rachel Bélisle et Sylvain Bourdon (dir.), *Pratiques et apprentissage de l'écrit dans les sociétés éducatives*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 115-143.
- DESMARAIS, Danielle (2006b). « Autobiographie et mémoire. Contributions de la mémoire à la réflexivité du sujet-acteur », *Revue québécoise de psychologie*, vol. 27, n° 3, p. 123-138.
- DESMARAIS, Danielle (1995). « Travailler le réseau en réseau », dans *Adolescences et réseaux. L'état des lieux en Ile-de-France*, Paris, Association de l'enfant dans la société, Fondation de France.
- DESMARAIS, Danielle et al. (2009). *Rapport d'étape. Recherche-action sur l'accompagnement du raccrochage scolaire des 16-20 ans*, Miméo.
- DESMARAIS, Danielle et al. (2007). « La démarche autobiographique, un projet clinique au cœur d'enjeux sociaux », dans Lucie Mercier et Jacques Rhéaume (dir.), *Récits de vie et sociologie clinique*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- DESMARAIS, Danielle et al. (2003). *L'alphabétisation en question*, Outremont, Éditions Quebecor.
- DESMARAIS, Danielle et Louise SIMON (2006). « La démarche autobiographique et son objet : enjeux de production de connaissance et de formation », *Recherches qualitatives*, Hors série n° 3, Actes du colloque Bilan et perspectives de la recherche qualitative en sciences humaines et sociales, p. 350-370.
- DESROCHE, Henri (1990). *Entreprendre d'apprendre. De l'autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action*, Paris, Éditions Ouvrières.
- DOMINICÉ, Pierre (2002). *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris, L'Harmattan.
- DUBAR, Claude (2000). *La crise des identités l'interprétation d'une mutation*, Paris, Presses universitaires de France.
- DUBET, François (2002). *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil.
- DUBET, François (1994). *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.
- DUBET, François et Jean-Luc ALLOUCHE (1997). *École, familles : le malentendu*, Paris, Textuel.

- DUVAL, Michelle *et al.* (2005). *Les organismes communautaires au Québec: pratiques et enjeux*, Montréal, Gaëtan Morin et Chenelière éducation.
- ENRIQUEZ, Eugène (2006). «L'idéal-type de l'individu hypermoderne: l'individu pervers?», dans Nicole Aubert (dir.), *L'individu hypermoderne*, 2^e éd., Ramonville-Saint-Agne, Érès, p. 39-57.
- ENRIQUEZ, Eugène *et al.* (1993). *L'analyse clinique dans les sciences humaines*, Montréal, Éditions Saint-Martin.
- GAGNON, Colette et Marie-Lise BRUNEL (2005). «Les raccrocheurs adultes: motivation et persistance aux études au niveau secondaire», *Carriérologie*, vol. 10, n^{os} 1-2, p. 305-330.
- GAUDET, Stéphanie (2007), *L'émergence de l'âge adulte: une nouvelle étape du parcours de vie: implications pour le développement de politiques*, Ottawa, Gouvernement du Canada, Projet de recherche sur les politiques, <http://www.policyresearch.gc.ca/doclib/Gaudet%20Youth_f_web.pdf>.
- GAULEJAC, Vincent de (2009). *Qui est «Je»? Sociologie clinique du sujet*, Paris, Seuil.
- GAULEJAC, Vincent de et Shirley ROY (1993). *Sociologies cliniques*, Marseille, Hommes et perspectives.
- GAULEJAC, Vincent de et Isabel TABOADA LÉONETTI (1994). *La lutte des places. Insertion et désinsertion*, Paris, Desclée de Brouwer.
- GAUTHIER, Clermont (2005). *Quelles sont les pédagogies efficaces? Un état de la recherche*, Les cahiers du débat, Fondation pour l'innovation politique, janvier.
- GAUTHIER, Clermont et Martial DEMBÉLÉ (2005). *Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation: revue des résultats de recherche*. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2005, *The Quality Imperative*, UNESCO.
- GAUTHIER, Madeleine et Léon BERNIER (1997). *Les 15-19 ans quel présent? Vers quel avenir?*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture.
- GIDDENS, Anthony (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*, Palo Alto, Stanford University Press.
- GOYETTE, Gabriel et Michelle LESSARD-HÉBERT (1987). *La recherche-action: ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- GUBERMAN, Nancy *et al.* (1994). «Des questions sur la culture organisationnelle des organismes communautaires», *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 7, n^o 1, p. 45-62.
- HAMEL, Jacques (2000). «À propos de l'échantillon. De l'utilité de quelques mises au point», *Recherches qualitatives*, vol. 21, p. 3-20.
- HENNEZEL, Marie de et Johanne de MONTIGNY (1997). *L'amour ultime: l'accompagnement des mourants*, Paris, Librairie générale française.
- HIGGINS, E. Tory (1987). «Self-discrepancy: A theory relating self and affect», *Psychological Review*, vol. 94, n^o 3, p. 319-340.
- INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC (2010). *Portrait social du Québec: Données et analyses*, Québec, Gouvernement du Québec.
- JANOSZ, Michel, Jean-Sébastien FALLU et Marc-André DENIGER (2000). «La prévention de l'abandon scolaire: facteur de risque et efficacité des programmes d'intervention», dans Frank Vitaro et Claude Gagnon (dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents. Tome 2: Les problèmes externalisés*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 117-164.

- JETTÉ, Christian *et al.* (2009). *Agir ensemble à Verdun: portrait et enjeux socioéconomiques du territoire*, Montréal, Université du Québec à Montréal, Laboratoire de recherche sur les pratiques et les politiques sociales.
- LAHIRE, Bernard (1999). *L'invention de l'illettrisme. Rhétorique publique, éthique et stigmates*, Paris, La Découverte.
- LANGÉVIN, Louise, Sylvie C. CARTIER et Josianne ROBERT (2006). « Comprendre le portrait d'apprentissage perçu par des élèves "raccrocheurs" pour mieux intervenir, résultats d'une recherche », *Vie pédagogique*, vol. 141, novembre-décembre, p. 1-6.
- LEMAY, Michel (2010). « Il est toujours périlleux de vouloir définir l'adolescence », dans Robert Letendre et Denise Marchand (dir.), *Adolescence et affiliation: les risques de devenir soi*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 9-29.
- LUSIGNAN, Jacques (2003). *Analyse des besoins des jeunes au regard de la réussite, de la persévérance et du soutien au raccrochage scolaire: étude documentaire et orientations régionales*, Québec, Table des partenaires de l'Île de Montréal pour la persévérance la réussite et le soutien au raccrochage scolaire, Ministère de l'Éducation.
- MARTIN SANCHEZ, Marie-Odile (2001). « Concept de représentation sociale », dans *De l'assistance à la reconnaissance de la personne vieillissante*, Maîtrise en sciences de l'éducation, Université Paris XII, Val-de-Marne, <http://www.serpsy.org/formation_debat/mariodile_5.html>, consulté le 25 août 2003.
- MERCIER, Lucie et Jacques RHÉAUME (2007). *Récits de vie et sociologie clinique*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT – MELS (2010). *Taux annuel de sorties sans diplôme ni qualification, parmi les sortants, en formation générale des jeunes, selon le sexe, par réseau d'enseignement et par commission scolaire, statistiques 2008-2009: Données officielles, Diplomation au secondaire*, Québec, MELS.
- MINISTÈRE DE L'EMPLOI, DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE ET DE LA FAMILLE. SECRÉTAIRIAT À L'ACTION COMMUNAUTAIRE AUTONOME DU QUÉBEC – SACA (2001). « Politique gouvernementale sur l'action communautaire: une contribution essentielle à l'exercice de la citoyenneté et au développement social du Québec », <http://www.mess.gouv.qc.ca/telecharger.asp?fichier=/publications/pdf/SACA_politique.pdf>.
- MORISSE, Martine (2006). « L'écriture réflexive est-elle formative? », dans Françoise Cros (dir.), *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*, Paris, L'Harmattan, p. 217-226.
- PAIN, Jacques (2006). *L'école et ses violences*, Paris, Anthropos.
- PAUL, Maëla (2004). *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*, Paris, L'Harmattan.
- PINEAU, Gaston (1998). *Accompagnements et histoire de vie*, Paris, L'Harmattan.
- PINEAU, Gaston et Jean-Louis LE GRAND (2002). *Les histoires de vie*, 3^e éd., Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je? ».
- RENAUD, Gilbert (1997). « L'intervention: de la technique à la clinique ou de l'objet au sujet », dans Claude Nelisse et Ricardo Zúñiga (dir.), *L'intervention: les savoirs en action*, Sherbrooke, Éditions GGC, p. 139-164.
- RENAULT, Danièle (2005). *Travail de deuil, trajet de vie et transition psychosociale: les enjeux bio-cognitifs d'un accompagnement*, Paris, Mare & Martin.
- RHÉAUME, Jacques (1982). « La recherche-action: un nouveau mode de savoir? », *Sociologie et sociétés*, vol. 14, n^o 1, p. 43-51.

- SAVOIE-ZAJC, Lorraine (1998). «Les processus de recherche-action collaborative et d'évaluation continue en éducation relative à l'environnement», *Éducation relative à l'environnement*, vol. 1, p. 203-208.
- SÈVE, Lucien (1981). *Marxisme et théorie de la personnalité*, 5^e éd., Paris, Éditions sociales.
- SÉVIGNY, Robert (1993). «L'approche clinique dans les sciences humaines», dans Eugène Enriquez *et al.* (dir.), *L'analyse clinique dans les sciences humaines*, Montréal, Éditions Saint-Martin, p. 13-28.
- STURLA, Jérôme (2007). «L'accompagnement éducatif individualisé à partir de l'expérience de l'AFEV», Communication présentée à l'Université d'été de la FREREF, septembre 2007, Fondation des régions européennes pour la recherche en éducation et formation, Luxembourg.
- VILLERS, Guy de (2002). «La dimension éthique de la fonction d'éducateur», dans Christiane Gohier (dir.), *Enseigner et libérer: les finalités de l'éducation*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 105-124.
- VILLERS, Guy de (1999). «Le sujet divisé et le désir de formation», dans Étienne Bourgeois et Jean Nizet (dir.), *Regards croisés sur l'expérience de formation Action et savoir*, Paris, L'Harmattan, p. 81-107.

SITES INTERNET DES ORGANISMES MENTIONNÉS

Beurling Academy

<<http://beurling.lbpsb.qc.ca/index.htm>>.

Carrefour jeunesse-emploi La Prairie

<<http://www.cjelaprairie.qc.ca/index.htm>>.

Centre d'éducation aux adultes Champlain (Verdun)

<<http://www2.csemb.qc.ca/ceachamplain/>>.

Centre de formation professionnel le Verdun

<<http://www2.csemb.qc.ca/cfpv/>>.

Centre local de développement du Pontiac

<<http://www.cldpontiac.qc.ca/>>.

Collège d'informatique et d'administration Verdun-Lasalle

<<http://www.csemb.qc.ca/fr-CA/formation-professionnelle-generale/centres/liste/cia-verdun-lasalle.aspx>>.

Municipalité régionale de comté (MRC) de Pontiac

<<http://www.mrcpontiac.qc.ca>>.

Municipalité régionale de comté (MRC) de Roussillon

<<http://www.mrcroussillon.qc.ca/FRANCAIS/portraitduterritoire/delson.html>>.

Service d'intégration professionnelle/Carrefour jeunesse-emploi

<<http://www.sipcje.org/terri.htm>>.

Regroupement des organismes communautaires québécois de lutte au décrochage scolaire (ROCQLD)

<<http://rocqld.org/>>.

Réseau réussite Montréal

<<http://www.reseautreussitemontreal.ca/spip.php?rubrique9>>.



NOTICES BIOGRAPHIQUES

Marie-Flavie Blouin-Achim est auxiliaire de recherche depuis mai 2008 au sein de l'équipe PARcours dirigée par Danielle Desmarais. Avant d'entreprendre une maîtrise en travail social à l'Université du Québec à Montréal, elle y a obtenu un baccalauréat en sociologie. Actuellement, elle prépare son mémoire, lequel s'inscrira dans le cadre de cette recherche-action.
blouin_achim.marie-flavie@courrier.uqam.ca

Travailleur social et détenteur d'une maîtrise en communication psychosociale à l'Université du Québec à Montréal, **François-Xavier Charlebois** a toujours travaillé auprès des jeunes. Il est membre de l'équipe de recherche du Réseau PARcours depuis septembre 2008 et a participé à la réalisation de plusieurs publications en collaboration avec Danielle Desmarais.
xaviercharlebois@yahoo.ca

Danielle Desmarais, Ph. D., est anthropologue et professeure titulaire à l'École de travail social de l'Université du Québec à Montréal. Elle coordonne le groupe de recherche PARcours sur l'accompagnement du décrochage scolaire des jeunes en difficulté. Ses champs de recherche portent, d'une part, sur les jeunes adultes, notamment leur processus de construction identitaire, et, d'autre part, sur divers aspects du rapport à l'écrit et des parcours de formation (analphabétisme, illettrisme, formation des professionnelles et des professionnels de la relation), ainsi que sur l'épis-

témologie et la méthodologie de la recherche qualitative, notamment la recherche-action et la démarche autobiographique en recherche, en formation des adultes et en intervention.

Elle a publié plusieurs ouvrages dont *L'alphabétisation en question* (2003) avec la collaboration de L. Audet, S. Daneau, M. Dupont et F. Lefebvre et *Détresse psychologique et insertion sociale des jeunes adultes. Un portrait complexe, une responsabilité à partager* (2000) avec F. Beauregard, D. Guérette, M. Hrimech, Y. Lebel, P. Martineau et S. Péloquin.

desmarais.danielle@uqam.ca

Frédéric Dufresne a été auxiliaire de recherche pour l'équipe PARcours pendant l'année 2011. Parallèlement, il a rédigé un mémoire portant sur l'expérience scolaire des collégiens en fonction de la scolarité des parents. Il a obtenu son diplôme de maîtrise en sociologie à l'Université du Québec à Montréal en janvier 2012. Il est maintenant agent de développement pour Réussite Montérégie.

frederic.dufresne@mels.gouv.qc.ca

Stéphanie Dufresne est auxiliaire de recherche pour l'équipe PARcours depuis juin 2010. Détentrice d'un baccalauréat en sciences politiques de l'Université McGill et d'un certificat en journalisme de l'Université de Montréal, elle œuvre plus particulièrement au développement d'une communauté de pratique à travers l'usage des nouvelles technologies.

stefdufresne@gmail.com

Spécialisée dans la question des liens entre art et politique, **Ève Lamoureux** est professeure de sociologie de l'art au Département d'histoire de l'art de l'Université du Québec à Montréal. Elle est l'auteure du livre *Art et politique: Nouvelles formes d'engagement artistique au Québec* (2009).

lamoureux.eve@uqam.ca

COLLECTION

PROBLÈMES SOCIAUX ET INTERVENTIONS SOCIALES

HENRI DORVIL, directeur
GUYLAINE RACINE, codirectrice

Les transitions à la vie adulte des jeunes en difficulté

Concepts, figures et pratiques
Martin Goyette, Amie Pontbriand et Céline Bellot
2011, ISBN 978-2-7605-3203-8, 344 pages

Minorités de langue officielle du Canada Égales devant la santé?

Louise Bouchard et Martin Desmeules
2011, ISBN 978-2-7605-3197-0, 118 pages

Le mouvement de l'être

Paramètres pour une approche alternative du traitement en santé mentale
Ellen Corin, Marie-Laurence Poirel et Lourdes Rodriguez
2011, ISBN 978-2-7605-3072-0, 218 pages

Arts martiaux, sports de combat et interventions psychosociales

Sous la direction de Jacques Hébert
2011, ISBN 978-2-7605-2980-9, 376 pages

Vieillir au pluriel

Perspectives sociales
Sous la direction de Michèle Charpentier, Nancy Guberman, Véronique Billette, Jean-Pierre Lavoie, Amanda Grenier et Ignace Olazabal
2010, ISBN 978-2-7605-2625-9, 532 pages

Mais oui c'est un travail!

Penser le travail du sexe au-delà de la victimisation
Colette Parent, Chris Bruckert, Patrice Corriveau, Maria Nengeh Mensah et Louise Toupin
2010, ISBN 978-2-7605-2549-8, 158 pages

Adolescence et affiliation

Les risques de devenir soi
Sous la direction de Robert Letendre et Denise Marchand
2010, ISBN 978-2-7605-2512-2, 246 pages

Le monde des AA

Alcooliques, gamblers, narcomanes
Ammon Jacob Suissa
2009, ISBN 978-2-7605-2464-4, 134 pages

Vivre en famille d'accueil jusqu'à mes 18 ans

Voir ou ne pas voir mes parents?
Louise Carignan, Jacques Moreau et Claire Malo
2009, ISBN 978-2-7605-2426-2, 222 pages

Hébergement, logement et rétablissement en santé mentale

Pourquoi et comment faire évoluer les pratiques?
Sous la direction de Jean-François Pelletier, Myra Piat, Sonia Côté et Henri Dorvil
2009, ISBN 978-2-7605-2432-3, 168 pages

Mobilité, réseaux et résilience

Le cas des familles immigrantes et réfugiées au Québec
Michèle Vatz Laaroussi
2009, ISBN 978-2-7605-2400-2, 268 pages

Proximités

Lien, accompagnement et soin
Sous la direction de Michèle Clément, Lucie Gélinau et Anaïs-Monica McKay
2009, ISBN 978-2-7605-1605-2, 386 pages

Visages multiples de la parentalité

Claudine Parent, Sylvie Drapeau, Michèle Brousseau et Eve Pouliot
2008, ISBN 978-2-7605-1591-8, 486 pages

Penser la vulnérabilité

Sous la direction de Vivianne Châtel et Shirley Roy
2008, ISBN 978-2-7605-1563-5, 264 pages

Violences faites aux femmes

Sous la direction de Suzanne Arcand, Dominique Damant, Sylvie Gravel et Elizabeth Harper
2008, ISBN 978-2-7605-1561-1, 624 pages

L'habitation comme vecteur de lien social

Sous la direction de Paul Morin et Evelyne Baillergeau
2008, ISBN 978-2-7605-1540-6, 324 pages

Vivre son enfance au sein d'une secte religieuse

Comprendre pour mieux intervenir
Lorraine Derocher
2007, ISBN 978-2-7605-1527-7, 204 pages

L'itinérance en questions

Sous la direction de Shirley Roy et Roch Hurtubise
2007, ISBN 978-2-7605-1524-6, 408 pages

Solitude et sociétés contemporaines

Une sociologie clinique de l'individu et du rapport à l'autre
Marie-Chantal Doucet
2007, ISBN 978-2-7605-1519-2, 198 pages

Problèmes sociaux – Tome IV

Théories et méthodologies de l'intervention sociale
Sous la direction de Henri Dorvil
2007, ISBN 978-2-7605-1502-4, 504 pages

Amour et sexualité chez l'adolescent – Fondements, Guide d'animation, Carnet de route

Programme qualitatif d'éducation sexuelle pour jeunes hommes
Hélène Manseau
2007, ISBN 978-2-7605-1513-0, 194 pages



Les transformations de l'intervention sociale

Entre innovation et gestion
des nouvelles vulnérabilités ?

*Sous la direction de Evelyne Baillergeau
et Céline Bellot*

2007, ISBN 978-2-7605-1504-8, 258 pages

Problèmes sociaux – Tome III

Théories et méthodologies de la recherche

Sous la direction de Henri Dorvil

2007, ISBN 978-2-7605-1501-7, 550 pages

Lutte contre la pauvreté, territorialité et développement social intégré

Le cas de Trois-Rivières

Pierre-Joseph Ulysse et Frédéric Lesemann

2007, ISBN 978-2-7605-1490-4, 168 pages

Pas de retraite pour l'engagement citoyen

*Sous la direction de Michèle Charpentier
et Anne Quéniart*

2007, ISBN 978-2-7605-1478-2, 210 pages

Enfants à protéger – Parents à aider

Des univers à rapprocher

Sous la direction de Claire Chamberland,

Sophie Léveillé et Nico Trocmé

2007, ISBN 978-2-7605-1467-6, 480 pages

Le médicament au cœur

de la socialité contemporaine

Regards croisés sur un objet complexe

*Sous la direction de Johanne Collin,
Marcelo Otero et Laurence Monnais*

2006, ISBN 2-7605-1441-2, 300 pages

Le projet Solidarité Jeunesse

Dynamiques partenariales

et insertion des jeunes en difficulté

Martin Goyette, Céline Bellot

et Jean Panet-Raymond

2006, ISBN 2-7605-1443-9, 212 pages

La pratique de l'intervention de groupe

Perceptions, stratégies et enjeux

Ginette Berteau

2006, ISBN 2-7605-1442-0, 252 pages

Repenser la qualité des services en santé mentale dans la communauté

Changer de perspective

*Lourdes Rodriguez, Linda Bourgeois, Yves Landry
et al.*

2006, ISBN 2-7605-1348-3, 336 pages

L'intervention sociale en cas de catastrophe

Sous la direction de Danielle Maltais

et Marie-Andrée Rheault

2005, ISBN 2-7605-1387-4, 420 pages

Trajectoires de déviance juvénile

Natacha Brunelle et Marie-Marthe Cousineau

2005, ISBN 2-7605-1372-6, 232 pages

Revenu minimum garanti

Lionel-Henri Groulx

2005, ISBN 2-7605-1365-3, 380 pages

Amour, violence et adolescence

Mylène Fernet

2005, ISBN 2-7605-1347-5, 268 pages

Réclusion et Internet

Jean-François Pelletier

2005, ISBN 2-7605-1259-2, 172 pages

Au-delà du système pénal

L'intégration sociale et professionnelle
des groupes judiciairisés et marginalisés

Sous la direction de Jean Poupard

2004, ISBN 2-7605-1307-6, 294 pages

L'imaginaire urbain et les jeunes

La ville comme espace d'expériences
identitaires et créatrices

Sous la direction de Pierre-W. Boudreault

et Michel Parazelli

2004, ISBN 2-7605-1293-2, 388 pages

Parents d'ailleurs, enfants d'ici

Dynamique d'adaptation du rôle parental
chez les immigrants

Louise Bérubé

2004, ISBN 2-7605-1263-0, 276 pages

Citoyenneté et pauvreté

Politiques, pratiques et stratégies d'insertion
en emploi et de lutte contre la pauvreté

Pierre-Joseph Ulysse et Frédéric Lesemann

2004, ISBN 2-7605-1261-4, 330 pages

Éthique, travail social

et action communautaire

Henri Lamoureux

2003, ISBN 2-7605-1245-2, 266 pages

Travailler dans le communautaire

Jean-Pierre Deslauriers,

avec la collaboration de Renaud Paquet

2003, ISBN 2-7605-1230-4, 158 pages

Violence parentale et violence conjugale

Des réalités plurielles, multidimensionnelles
et interreliées

Claire Chamberland

2003, ISBN 2-7605-1216-9, 410 pages

Le virage ambulatoire: défis et enjeux

Sous la direction de

Guillaume Pérodeau et Denyse Côté

2002, ISBN 2-7605-1195-2, 216 pages

Priver ou privatiser la vieillesse ?

Entre le domicile à tout prix
et le placement à aucun prix

Michèle Charpentier

2002, ISBN 2-7605-1171-5, 226 pages

**Huit clés pour la prévention
du suicide chez les jeunes**

Marlène Falardeau

2002, ISBN 2-7605-1177-4, 202 pages

La rue attractive

Parcours et pratiques identitaires
des jeunes de la rue

Michel Parazelli

2002, ISBN 2-7605-1158-8, 378 pages

Le jardin d'ombres

La poétique et la politique
de la rééducation sociale

Michel Desjardins

2002, ISBN 2-7605-1157-X, 260 pages

Problèmes sociaux – Tome II

Études de cas et interventions sociales

Sous la direction de Henri Dorvil et Robert Mayer

2001, ISBN 2-7605-1127-8, 700 pages

Problèmes sociaux – Tome I

Théories et méthodologies

Sous la direction de Henri Dorvil et Robert Mayer

2001, ISBN 2-7605-1126-X, 622 pages

HENRI DORVIL, directeur
GUYLAINE RACINE, codirectrice

L'ÉCRITURE DE CE LIVRE a été guidée par les histoires de sept jeunes ou, plutôt, un moment précis de ces histoires : celui de leur passage dans un organisme communautaire de lutte contre le décrochage scolaire (OCLD). Histoires de jeunes malheureux, meurtris, frustrés, qui ont accumulé abandons, incompréhension, rejets et échecs, dans leur famille et à l'école. Histoires qui reflètent les défaillances d'une diversité d'adultes et d'institutions, voire de la société tout entière. Histoires singulières, mais où se retrouvent des convergences, ces parcours de vie mettant en relief l'ensemble des éléments qui amènent les jeunes à entrer dans la spirale du décrochage.

Cette étude de terrain présente la pratique d'accompagnement de trois organismes communautaires de lutte au décrochage scolaire auprès de jeunes en difficulté à l'école secondaire, dans trois régions du Québec (urbaine, semi-urbaine et rurale). De plus, elle met de l'avant le point de vue des jeunes : nonobstant la durée de leur séjour, l'OCLD est devenu un véritable milieu de vie pour ces jeunes, où ils ont établi des relations significatives et où ils ont retrouvé le goût d'apprendre.

Convaincus que la connaissance globale et fine des parcours des jeunes est nécessaire et que l'accompagnement se définit comme une rencontre, comme l'établissement d'une alliance symbolique entre sujets, l'auteure et ses collaborateurs s'adressent à tous les adultes qui côtoient des jeunes en difficulté à l'école secondaire afin qu'ils puissent aider ces derniers à s'ouvrir à un meilleur avenir.



Danielle Desmarais, Ph. D., est professeure titulaire à l'École de travail social de l'Université du Québec à Montréal. Elle coordonne le groupe de recherche PARcours (<www.parcours.uqam.ca>) sur l'accompagnement du raccrochage scolaire des jeunes en difficulté. Ses recherches portent notamment sur le processus de construction identitaire des jeunes adultes, sur la détresse psychologique propre à cette étape d'entrée dans l'âge adulte ainsi que sur l'épistémologie et la méthodologie de la recherche qualitative, entre autres la recherche-action et la démarche autobiographique.