



LE PLAISIR D'APPRENDRE
J'EMBARQUE
QUAND ÇA ME RESSEMBLE

CADRE
ANDRAGOGIQUE

**INSPIRER DE NOUVEAUX
ENVIRONNEMENTS ÉDUCATIFS**

**Cadre andragogique pour les services de formation et
d'accompagnement adaptés visant les décrocheuses et
décrocheurs scolaires ou faiblement scolarisés de 16 à 24 ans**

LE PLAISIR D'APPRENDRE

**J'EMBARQUE
QUAND ÇA ME RESSEMBLE**

Recherche et rédaction :

Sylvain Bourdon et Sylvie Roy

Avec la collaboration de Patricia Dionne et Marie-Hélène Leclerc

Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage

Révision linguistique : sous la supervision de la Direction des communications du ministère de l'Éducation

Responsable du programme : Lino Mastriani, Ministère de l'Éducation

Collaboration à la gestion du programme : Hélène Tremblay

© Gouvernement du Québec

Ministère de l'Éducation, 2004-03-01097

ISBN 2-550-42351-8

Dépôt légal-Bibliothèque nationale du Québec, 2004

AVANT-PROPOS	2
PRÉSENTATION	3
DOUZE ASPECTS À CONSIDÉRER POUR METTRE EN PLACE DES ENVIRONNEMENTS ÉDUCATIFS ADAPTÉS	7
1 Prendre appui sur les acquis des jeunes	7
2 Susciter une participation active et volontaire	10
3 Offrir des formations aux finalités variées	12
4 Varier et assouplir les parcours de formation	16
5 Ajuster les stratégies d'enseignement	18
6 Miser sur un accompagnement individualisé et soutenu	21
7 Développer une équipe d'intervention solide et stable	23
8 Créer un milieu de vie engageant pour les jeunes	26
9 Assurer le soutien logistique	28
10 Tenir compte de la famille et des réseaux	30
11 Des apprentissages significatifs pour les jeunes et reconnus par la communauté	32
12 Des collaborations fondées sur les besoins des jeunes	34
CONCLUSION	37
SCHÉMATISATION PRÉLIMINAIRE	38
RÉFÉRENCES	39

AVANT-PROPOS

À la suite de l'adoption de la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* et du Plan qui l'accompagne, le ministère de l'Éducation est responsable de mettre en place, en concertation avec les principaux partenaires concernés, des moyens concrets afin de faciliter le retour à l'école des jeunes adultes décrocheurs et des jeunes adultes faiblement scolarisés du Québec. Il s'agit d'offrir à ces jeunes la possibilité de parfaire leur formation de base et d'entreprendre une démarche pour s'intégrer de façon stable à la collectivité et au marché du travail. Cette action, qui s'étendra sur quatre ans, s'inscrit dans la volonté du gouvernement d'augmenter de façon importante le nombre d'inscriptions à l'éducation des adultes¹.

Cette action gouvernementale se fera grâce à une entente de partenariat entre les commissions scolaires, les centres locaux d'emploi, les ressources externes dans le domaine de la formation des jeunes adultes et d'autres partenaires tels que les centres jeunesse, les centres locaux de services communautaires et les carrefours jeunesse-emploi. Les partenaires sont invités à offrir leurs services d'accompagnement et de formation en priorité aux jeunes que les commissions scolaires ne peuvent rejoindre et à ceux qui, inscrits en formation, ont décroché ou pourraient décrocher.

Afin d'assurer la mise en place du programme dans les meilleures conditions, une réunion de travail a eu lieu avec des chercheurs et chercheuses dans le domaine afin d'enrichir les travaux menés par les partenaires. Les objectifs étaient de préciser les facteurs dont les partenaires devront tenir compte dans l'adaptation des services et de déterminer des pistes d'action pour accompagner les commissions scolaires et les partenaires dans leur action. Ces facteurs sont décrits dans le cahier de mise en œuvre du Programme.

L'Université de Sherbrooke a par la suite reçu le mandat d'élaborer, à partir des connaissances actuelles dans le domaine et des résultats de la réunion avec les chercheurs et chercheuses, un document décrivant des aspects à considérer pour la mise en place d'un environnement éducatif adapté aux jeunes adultes visés.

Ce document d'appui est mis à la disposition des partenaires locaux pour la mise en place de services de formation et d'accompagnement adaptés aux jeunes adultes de 16 à 24 ans.

1. Voir le communiqué de presse du 2 mai 2002.

PRÉSENTATION

Le présent document est principalement destiné aux gestionnaires des centres d'éducation des adultes ainsi qu'aux formatrices et formateurs engagés dans les services de formation de base et qui travaillent ou travailleront auprès des jeunes adultes visés par le programme. Il vise, comme son titre l'indique, à « inspirer » de nouveaux environnements éducatifs susceptibles de soutenir, dans la poursuite de leur démarche éducative, des jeunes qui, pour la plupart, ont connu un parcours scolaire difficile. Le choix du mot « inspirer » traduit l'intention des auteurs de n'offrir ni un cadre normatif ni un livre de recettes.

Bien que le système scolaire québécois soit l'un des plus performants au monde et qu'il parvienne à mener à la réussite une vaste majorité de jeunes, y compris au secteur des adultes, un nombre trop important d'entre eux échouent, se découragent et quittent l'école sans diplôme et sans même avoir acquis une formation de base essentielle pour composer avec tous les aspects de leur vie. Comment inciter ces jeunes à entreprendre une démarche éducative? Comment faire en sorte que, cette fois-ci, la démarche soit porteuse de succès? Comment éviter, surtout, de leur proposer une voie trop semblable à celle qu'ils viennent de quitter et qui risque de les mener au même endroit? Ce nouveau programme offre l'occasion de créer des environnements éducatifs différents et mieux adaptés aux besoins, aux objectifs et à la réalité de ces jeunes.

À partir de constats tirés d'expériences ou de recherches antérieures², les auteurs décrivent les principaux aspects à considérer pour élaborer des services adaptés et fournissent quelques pistes pour orienter les intervenantes et intervenants dans leur mise en place du programme. L'ouvrage repose sur une conception globale de l'environnement éducatif qui tient compte à la fois du contexte social et du contexte andragogique ainsi que des processus propres à chacun. Le découpage utilisé pour exposer ces aspects n'est pas le seul possible. Certains recoupements traduisent aussi l'inévitable interrelation entre les divers facteurs en jeu et la nécessité d'intervenir à plusieurs niveaux, simultanément et de manière cohérente.

Par ailleurs, il ne faut pas se surprendre si plusieurs pistes d'actions ou constats exposés dans ce document sont déjà connus des intervenants et intervenantes ayant une certaine expérience avec les jeunes en difficulté. Le personnel des commissions scolaires et leurs partenaires des milieux communautaires n'ont pas attendu le démarrage de ce programme pour adopter des pratiques de formation innovatrices et c'est en bonne partie grâce à leurs initiatives que nous avons pu construire les connaissances exposées dans ce document. On retrouvera par

2. En mars 2002, le MEQ a réuni des chercheuses et chercheurs universitaires en sociologie et en éducation pour effectuer un premier relevé des connaissances actuelles dans le domaine.

ailleurs des éléments qui respectent l'esprit de la réforme en cours depuis déjà quelques années dans le système d'éducation, par exemple la construction d'apprentissages significatifs, les compétences qui traversent les disciplines, les activités éducatives qui intègrent les connaissances, encouragent le partage des savoirs, etc.

Les auteurs n'ont pas la prétention de fournir un document complet ou définitif. Sa production s'inscrit plutôt dans l'étape du démarrage du programme qui fera l'objet, simultanément à son application, d'une recherche visant à mieux comprendre comment s'articulent, sur le terrain, les expériences originales et particulièrement réussies. Cette meilleure connaissance devrait mener à la construction progressive d'un modèle assorti de détails théoriques et pratiques sur les facteurs de succès essentiels de ces actions de formation.

On trouvera donc dans le présent document douze aspects fondés sur des recherches et des données sur les jeunes et illustrés par quelques exemples. Bien que certains soient plus déterminants que d'autres, ils demeurent tous importants parce que nécessairement liés. Comme chaque milieu est différent, on pourra faire une lecture sélective en approfondissant certains aspects qui correspondent mieux aux besoins du moment. On pourra également se servir de ce découpage pour procéder à une revue des forces et des faiblesses des actions déjà menées. Certains passages peuvent aussi être utilisés comme déclencheurs lors de réunions d'échange ou de perfectionnement d'une équipe de travail. À la fin du présent texte, une liste des documents cités pourra servir à une étude plus approfondie de l'un ou l'autre des aspects mentionnés.

Annie a une petite fille de 2 ans qu'elle adore : c'est une enfant si enjouée, si intelligente! Quand elle la compare avec son expérience scolaire, c'est le projet qu'Annie estime avoir le mieux réussi! Mais parfois, sa nouvelle vie de mère est parfois difficile : sans emploi, sans gardienne, Annie se sent souvent isolée. Une chance que sa mère est là pour l'encourager dans les périodes creuses... Dans ces moments-là, Annie se questionne sur son rôle de mère et souhaite surtout éviter à sa fille le parcours qu'elle a emprunté... Annie a 22 ans.

Marc est déçu, même en colère; il a encore perdu son emploi... Pour une fois qu'il avait trouvé quelque chose qui lui plaisait, à un salaire au-dessus du salaire minimum! Mais Marc commence à être habitué, il a occupé six emplois depuis son départ de l'école. Et toujours, ce fameux diplôme que les employeurs exigent, et qu'il n'a pas... Mais pas question de retourner à l'école : être assis toute la journée à se creuser la tête, c'est fini pour lui, en tout cas pour l'instant. Mais comment trouver un emploi que Marc pourra enfin conserver plus de six mois? Marc a 20 ans.

Encore une fois, la mère de **Jean-Eugène** vient de le mettre à la porte... Encore des engueulades, des cris à n'en plus finir. Depuis qu'il a quitté l'école, il ne travaille pas et elle est toujours sur son dos! Il lui a pourtant dit qu'il n'y a pas de travail, et que c'est pire quand on est Noir, mais, comme d'habitude, elle ne le croit pas. Il est l'aîné, son père n'est plus là, il faut qu'il prenne ses responsabilités... il connaît la chanson. Cette fois-ci, c'est fini. Jean-Eugène prendra sa mère au mot. Il ira rejoindre trois de ses amis qui partagent un logement en ville. Ce sera enfin la fête et personne pour lui faire la morale! Jean-Eugène a 17 ans.

Depuis trois ans, **Chantal** a terminé son cheminement particulier. Après son dernier stage, elle a quitté l'école, encore peu confiante à l'idée de travailler... Sa lecture est si faible, sans parler de son écriture et des difficultés à remplir les demandes d'emploi! Le français et les maths lui ont toujours causé des maux de tête, depuis sa première année... À son départ de l'école, on lui a conseillé l'éducation des adultes. Même si elle était inscrite en 4^e secondaire, les tests de classement l'ont menée ailleurs... Elle est maintenant inscrite en alphabétisation à temps plein. Elle aime l'atmosphère, le rythme et l'appui du groupe; par contre elle a parfois l'impression que ça n'avance pas assez vite, qu'elle est toujours au même point, qu'elle sera toujours en classe spéciale. Mais que pourrait-elle faire d'autre? Chantal a 23 ans.

Depuis deux ans, **Éric** a quitté sa maison de banlieue et vit dans la rue à Montréal. Fatigué d'une famille qui ne le comprend pas, d'une mère dépressive et des colères continuelles de son père, fatigué de l'école et des profs qui ne comprennent rien, fatigué des règlements, fatigué des adultes et d'une société où il ne sent pas qu'il a sa place. Au moins, avec ses amis de la rue, il se sent accepté, respecté dans ses valeurs... La vie se prend au jour le jour; bien sûr il y a le froid, souvent la faim aussi, l'insécurité et la hâte de s'évader, encore... Mais il ne voit rien d'autre qui correspond à ses rêves. Éric a 19 ans.

Rémi est inscrit à temps plein depuis quelques mois au centre d'éducation des adultes : 1^{re} secondaire en français, 2^e secondaire en anglais, et en maths, il terminera bientôt sa « 3^e »... S'il veut avoir « sa 5^e », il doit trimer plus dur que jamais, être enfin à son affaire, pas comme lorsqu'il était au secondaire... Il faut qu'il se donne des coups de pied, même s'il trouve ça un peu « plate », s'il trouve ça long attendre les explications du prof en mettant son nom au tableau. S'il pouvait au moins écouter de la musique, ce serait moins ennuyeux de travailler tout seul dans ses cahiers! Chaque jour, Rémi essaie de s'encourager; il veut tellement obtenir son diplôme, il en a besoin pour travailler, tout le monde le dit! Mais il trouve ça de plus en plus dur de se lever le matin... Rémi a 19 ans.

<6

Les histoires de Chantal, Éric, Annie, Marc, Jean-Eugène et Rémi ne sont que quelques exemples parmi des milliers d'autres qui illustrent la diversité des parcours des jeunes de 16 à 24 ans, sans diplôme d'études secondaires. Au-delà de ces traits communs, ils partagent surtout le désir d'évoluer, d'apprendre, de gagner leur vie et de trouver une place dans la société. Ils souhaitent qu'on reconnaisse leur valeur et qu'on leur fasse confiance. Ils ont parfois des attentes irréalistes, souvent des rêves à peine articulés, de vagues projets d'être mieux avec eux-mêmes, reconnus par les autres pour ce qu'ils sont, pour ce qu'ils deviennent.

C'est à elles et à eux que s'adressent les services de formation et d'accompagnement adaptés. Comment s'assurer que ceux-ci répondent à leurs attentes et à leurs besoins?

DOUZE ASPECTS À CONSIDÉRER POUR METTRE EN PLACE DES ENVIRONNEMENTS ÉDUCATIFS ADAPTÉS

1

Prendre appui sur les acquis des jeunes



Tous les jeunes non diplômés ne sont pas nécessairement - ou uniquement - pauvres, isolés, délinquants ou analphabètes. Pourtant, on peut avoir tendance à les considérer de prime abord sous l'angle de leurs lacunes plutôt que sous celui de leurs forces, alors qu'ils ont acquis, en dehors de l'école, d'autres connaissances, stratégies de pensée ou compétences qu'il faut connaître et mettre à profit.

Il est vrai que leur passage à l'école s'est souvent soldé par des échecs ou par une mise à l'écart. Ils se sont vus étiquetés, par leurs parents ou les autres élèves ou en raison de leur bulletin comme « bons à rien » et se sont parfois convaincus qu'ils l'étaient vraiment (Pinard 2000 : 9). Ils ont le sentiment que l'école les a rejetés et, pour se défendre, ils rejettent maintenant l'école, et avec elle toute forme d'autorité qui pourrait encore les menacer (Dubet 2001). Mais cette passivité par rapport à l'école ne signifie pas qu'ils ne veulent pas ou ne peuvent pas apprendre.

En fait, ils continuent d'apprendre tous les jours, en dehors du cadre et des contenus proposés par l'école (Bélisle 1995; Bourdon et Bélisle 2002). À la maison, ils apprennent à se débrouiller avec un minimum d'argent. À l'arcade ou sur le Nintendo, ils apprennent et réussissent à manipuler des symboles abstraits, à développer des stratégies complexes et à les exécuter rapidement. Dans la rue, ils apprennent de nouveaux codes vestimentaires, artistiques ou langagiers qui leur permettront de s'insérer dans un groupe, de s'inscrire dans une mode (Rouilleau Berger 1991). Parfois aux prises avec de graves difficultés en lecture ou en écriture, ils apprennent à les contourner, à les camoufler.

D'autres jeunes doivent composer avec des responsabilités parentales récentes. En 1998, environ 10 000 jeunes filles de moins de 20 ans ont vécu une grossesse alors que plus de 3 600 donnaient naissance à un enfant (Roy 2001a). Le fait de devenir mère constitue pour plusieurs jeunes filles une façon d'atteindre plus d'autonomie et d'indépendance. Même si les conditions de vie des jeunes mères peu scolarisées sont peu enviables (pauvreté et isolement), plusieurs ont délibérément fait ce choix pour se valoriser et obtenir la reconnaissance qui leur était refusée par la famille ou par l'école (Charbonneau 1998). Cette étape est particulièrement propice à des prises de conscience, à des changements de vie et à de nouveaux apprentissages.

En outre, des jeunes ont fait l'expérience du travail, ont quitté la maison familiale et ont, par conséquent, progressé dans leur processus d'autonomie. Bon nombre d'entre eux ont dû inventer de nouveaux moyens pour vaincre les difficultés de la vie, moyens que d'aucuns ont nommé « compétences de l'expérience » : travailler au noir, apprendre à improviser en cas d'urgence, réagir rapidement quand il y a un problème ou encore gérer les tensions dans un quartier quand on y est reconnu comme leader (Rouilleau-Berger 1999).

En outre, il ne faut pas oublier que ces jeunes ont déjà emprunté les cheminements particuliers à l'école ou suivi un programme d'insertion socioprofessionnelle; ils y ont sans doute fait des stages, apprivoisé des compétences liées au travail ou à la vie de groupe. Signalons également que les jeunes ont des centres d'intérêt variés : l'ordinateur, Internet, les arts, la musique, le plein air ou encore la science-fiction. Si plusieurs se considèrent faibles en français, cela ne les empêche pas d'avoir des rapports à l'écrit riches ou créatifs (Bélisle 2001). Mais tous ces savoirs et champs d'intérêt restent dans l'ensemble inexplorés, non reconnus, tant par les jeunes eux-mêmes que par les établissements qui évaluent d'abord leurs acquis scolaires.

< 8

La recherche indique que les bonnes écoles offrent aux jeunes de multiples occasions de découvrir leurs centres d'intérêt, leurs habiletés sportives et artistiques et de se développer sur les plans personnel (autonomie) et social (amitié, compétence sociale) (Finn 1989; McNeal 1997; Rutter et al 1979; cité dans Janosz, Fallu et Deniger 2000). Par ailleurs, les jeunes souhaitent que les enseignantes et les enseignants jouent un rôle de « tuteurs » en les aidant à identifier leurs forces et leurs faiblesses, à développer leurs bons côtés ou surmonter leurs difficultés, à repérer et à mettre en valeur des talents particuliers (Pinard, R. 2002). Ce bilan de leurs acquis et de leurs compétences pourrait représenter une aide plus adéquate que les cours orientés vers le choix de carrière ou les services ponctuels d'un conseiller d'orientation pour les jeunes qui se cherchent et cherchent leur voie professionnelle.

En somme, le cadre d'éducation offert aux jeunes doit se situer dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie. Ils ont enregistré des acquis à l'école et en dehors de celle-ci, que ce soit le développement d'habiletés parentales, manuelles, artistiques ou de travail d'équipe. Il faudra miser sur ces expériences, aider les jeunes à les reconnaître et à s'y reporter dans la poursuite de leur formation, leur intégration au marché du travail et dans la communauté. Ce travail de réappropriation contribue à la reconstruction d'un sentiment de confiance chez les jeunes.

Il est d'autant plus pertinent de miser sur les acquis des jeunes que la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue fait de la reconnaissance officielle des acquis un levier majeur qui permettrait notamment d'éviter de suivre inutilement des formations comportant des compétences ou des

savoirs déjà acquis, en tout ou en partie (MEQ 2002b). Le Plan d'action assorti à la Politique suggère, entre autres, de faciliter le bilan des acquis en formation de base et de mettre en place des systèmes de certification en milieu de travail (MEQ 2002a). Cette préoccupation touche directement les 16-24 ans, dont les connaissances acquises au secteur des jeunes ont pu être, par le passé, évaluées à la baisse à l'occasion de leur inscription à l'éducation des adultes. Ils devraient maintenant bénéficier du principe selon lequel « toute personne dont les apprentissages ont fait l'objet d'une reconnaissance officielle dans l'un des systèmes verra ces mêmes apprentissages reconnus dans l'autre » (MEQ 2002b : 27).



Par conséquent, les programmes mis en place à l'éducation des adultes pour les 16-24 ans devraient **reconnaître et utiliser les acquis des jeunes**. Pour ce faire, diverses avenues peuvent être envisagées :

- accorder une importance accrue à l'accueil du jeune afin de préciser son cheminement scolaire antérieur et faire un bilan plus détaillé de ses compétences pour ainsi lui éviter peut-être le découragement d'un déclassement. Cette meilleure connaissance de ses acquis permettra d'établir un meilleur plan de formation et d'éviter de reproduire ce qui s'est fait au secteur des jeunes. Cette révision des procédures de classement traditionnellement employées conduira à imaginer d'autres formules, par exemple des périodes plus longues de mise à niveau intensive;
- laisser le jeune reconnaître, nommer et cerner ses acquis à partir de ses compétences. Plusieurs milieux éducatifs, tant dans les commissions scolaires que dans les milieux communautaires, ont utilisé avec succès l'approche mise au point par l'Institut canadien d'éducation des adultes (ICÉA) par rapport aux « compétences fortes ». Cette approche donne l'occasion aux adultes d'identifier des forces développées au cours de leur vie et d'en constater les retombées (Bélisle 1995);
- faire bénéficier les jeunes des compétences de leurs pairs et ainsi constituer une source d'apprentissage horizontal très riche. Le groupe devient alors un espace d'échange d'idées, de soutien et de partage de savoirs. Cette démarche favorise la participation, l'autonomie et la responsabilisation des jeunes dans leurs apprentissages en mettant l'accent sur l'entraide, la collaboration et la coopération autant entre les pairs qu'avec le personnel enseignant (Boivin 2001);
- mettre en commun les compétences tout comme les centres d'intérêt et les aptitudes des jeunes peut également servir à amorcer des projets collectifs de formation. Des sujets d'apprentissage privilégiés pourront en être tirés; les connaissances et le savoir-faire des jeunes serviront alors de matière première pour le projet (utilisation d'Internet, toxicomanie, relations amoureuses).



Un grand nombre de jeunes visés par le programme ont appris à adopter une attitude non seulement négative, mais aussi passive par rapport à l'apprentissage scolaire. Les contenus de cours sont souvent si loin de leurs préoccupations immédiates qu'ils n'en voient ni l'intérêt, ni l'utilité. À défaut d'appropriation, les contenus scolaires demeurent étrangers, imposés; les jeunes les subissent passivement; ils « font du temps »; ils se font faire l'école, sans vraiment s'y engager.

Ballottés d'échecs en redoublements et en classes spéciales, ils ont le sentiment d'avoir subi plutôt que choisi leur cheminement. Cette situation s'étend au-delà de l'école, en raison des contraintes et des obligations associées aux programmes gouvernementaux comme l'aide sociale; ils entreprendront certaines démarches, mais sans trop y croire. Soumis aux pressions familiales, à celles des amis, ils réagissent aux contraintes, agissent pour d'autres, parce que d'autres le demandent.

Par ailleurs, ces contraintes font en sorte que leurs objectifs ou leurs aspirations professionnelles sont souvent flous, changeants et irréalistes. Ils reposent rarement sur une exploration approfondie des possibilités offertes et sur une connaissance suffisante d'eux-mêmes. Pour plusieurs, l'obtention du « fameux diplôme » de 5^e secondaire fait partie des rêves plus ou moins réalistes, compte tenu de leurs difficultés et de leur cheminement scolaire. Comme ils n'ont jamais appris à se projeter bien loin dans l'avenir, les quatre ou cinq années de « sacrifices » les séparant alors de leur objectif ont vite fait de les décourager.



Un environnement éducatif adapté doit donc **susciter la participation active et volontaire** des apprenants³. Alors que les jeunes ne sont pas les seuls responsables de leur situation, ils doivent tout de même être considérés comme les premiers acteurs de leur formation et de leur insertion dans le milieu. Ils doivent s'engager dans un parcours éducatif en toute connaissance de cause (Pinard 2000). Pour apprendre, leur motivation est essentielle⁴. Il faut donc susciter leur adhésion à un projet de formation qui les rejoint, ancré dans leur monde à eux, né de leurs préoccupations et de leurs expériences du moment.

3. Eggert, Seyl et Nicholas (1990, cités dans Janosz, Fallu et Deniger, 2001, p. 137) révèlent différentes conditions associées à une implantation réussie : la participation des élèves doit être volontaire, ils doivent pouvoir choisir leur mentor, ils doivent accepter les objectifs du programme et s'engager à soutenir positivement leurs pairs.

4. « Pour atteindre les objectifs poursuivis, la motivation de l'élève à s'impliquer et à s'engager dans le projet est essentielle. » « Pour la réussite du projet, l'implication des participants et les attitudes positives qu'elle nécessite, il était important que les jeunes soient sinon fiers, à tout le moins contents de participer au projet » (Boivin, 2001, p. 9).

S'inspirer des projets d'un jeune, c'est souvent l'aider d'abord à mieux se connaître. Une identité floue et une faible connaissance de soi sont souvent à l'origine des engagements incertains qui mènent à un nouvel abandon. Le jeune doit avoir des occasions de se reconnaître des forces, d'identifier progressivement ses centres d'intérêt, de se fixer des objectifs. Mais il ne suffit pas de pouvoir se projeter dans l'avenir pour persévérer; l'insistance sur une seule finalité lointaine peut être démobilisante. Les jeunes doivent pouvoir miser sur des objectifs intermédiaires, à court et à moyen terme, réalistes et réalisables et dont les résultats concrets pourront les encourager et les conforter dans leur choix.

Le jeune qui s'engage dans ce processus se découvre à mesure qu'il chemine. Il doit aussi pouvoir ajuster ses objectifs de formation en fonction de ses réalisations, des contraintes et opportunités du moment (possibilité d'emploi, grossesse, difficultés imprévues). Il doit donc participer activement et avec constance à la détermination de son parcours de formation. Pour ces jeunes qui se perçoivent souvent comme des victimes impuissantes, cette reprise du pouvoir est essentielle pour réintégrer le rôle d'acteur de leur propre vie (Le Bossé, Y.; M. Lavallée et M. Herrera 1996).

Susciter l'engagement actif et volontaire des jeunes, ce peut être, entre autres :

- faire participer les jeunes aux décisions concernant l'organisation de leur formation comme l'établissement des horaires⁵, la conception d'un code de conduite commun et l'aménagement des lieux;
- engager les jeunes dans l'organisation d'activités et de projets. Ils peuvent par exemple former des comités dans lesquels ils auront à assumer des tâches et à répondre de leurs actions au reste du groupe;
- laisser le temps à chacun d'établir et de s'approprier son plan de formation. Cette prise de pouvoir ne peut se faire instantanément, car elle vise à renverser une tendance ancrée profondément. On peut par exemple ne fixer au départ que des objectifs à court terme en matière d'exploration de soi, mettre sa vie en ordre avant d'arriver à fixer des objectifs plus lointains ou plus centrés sur la formation;
- faire participer le jeune à la révision continue de son plan de formation et y inclure des objectifs intermédiaires, à court et à moyen terme et prévoir des résultats vérifiables et réalistes. On peut par exemple fixer des rencontres régulières visant à revoir le plan de formation, à évaluer l'atteinte des objectifs intermédiaires et à placer le jeune devant ses choix;
- préciser avec les partenaires du milieu, engagés auprès des jeunes, des conditions de participation qui facilitent un engagement volontaire.

5. Violette (1991) mentionne que les élèves souhaiteraient, dans une école idéale, établir eux-mêmes leur horaire de cours.



En 2000-2001, quelque 18 000 garçons et filles quittaient l'école sans avoir obtenu leur diplôme d'études secondaires (MEQ 2002c). Bon nombre d'entre eux sont maintenant inscrits à l'éducation des adultes; 12,7 p. 100 d'une génération d'âge scolaire passe ainsi du secteur des jeunes à celui des adultes avant l'âge de 20 ans, pourcentage dix fois plus élevé qu'en 1984-1985. Pour plusieurs, ce passage constitue une réussite; en effet, plus de la moitié des moins de 20 ans inscrits en 1999-2000 au deuxième cycle au secteur des adultes obtiennent leur diplôme.

Mais les autres, que font-ils? Combien sont-ils? On dénombrait en 2000 près de 160 000 jeunes Québécoises et Québécois âgés de 16 à 24 ans qui étaient sans diplôme et qui n'étudiaient plus; près des deux tiers sont des garçons. Le taux de décrochage augmente avec l'âge : il se situe à 13,2 p. 100 chez les 16-19 ans et à 21,4 p. 100 chez les 20-24 ans⁶. Un grand nombre de ces jeunes ne sont pas en mesure d'obtenir facilement ou rapidement un diplôme. Ils connaissent un déclassement s'ils s'inscrivent au secteur des adultes, situation suffisamment décevante pour que certains quittent à nouveau le monde scolaire.

Les statistiques montrent que le décrochage touche davantage les garçons que les filles, qu'il est plus concentré dans les milieux défavorisés, qu'il est criant chez les autochtones. Les élèves originaires du Québec abandonnent plus massivement que les nouveaux immigrants ou les personnes provenant de certains groupes culturels. Aussi, les régions les plus touchées par le décrochage sont le Nord-du-Québec, l'Outaouais, l'Abitibi-Témiscamingue, Montréal et la Gaspésie (Hrimech, M. et M. Théorêt 1997).

Le décrochage est un processus qui trouve souvent son origine au primaire et dont les causes multiples agissent en interrelation : échecs scolaires précoces et répétés, redoublement, problème de comportement, mais également ruptures et problèmes familiaux, grossesses précoces, problèmes de santé liés à l'usage d'alcool et de drogue, etc. Des jeunes quittent également l'école en raison de leur attrait pour le monde du travail, de la possibilité d'une autonomie financière, pour marquer leur opposition au monde scolaire ou pour s'identifier plus rapidement aux adultes. Les motifs d'abandon exprimés par les jeunes eux-mêmes sont nombreux : résultats scolaires insatisfaisants, problèmes financiers, attirance du marché du travail, manque d'intérêt ou de motivation pour l'école, conflit avec des enseignants, etc.

6. Ministère de l'Éducation du Québec (2002). Direction des statistiques et des études quantitatives, données non publiées.

En somme, c'est rarement sur un coup de tête et pour une seule raison qu'un jeune quitte l'école; au contraire il s'agit de l'aboutissement d'une escalade d'événements. Si l'échec scolaire explique en bonne partie le décrochage, les causes du phénomène restent multiples et bien souvent interreliées. Lorsqu'on les interroge, la plupart des décrocheurs expriment par ailleurs un certain regret ou une forme d'ambivalence par rapport à leur abandon; la majorité souhaite un jour retourner à l'école (Bowlby et McMullen 2002). Mais l'espoir d'obtenir un diplôme paraît irréaliste à plusieurs jeunes qui ont laissé l'école tôt ou qui ont connu de multiples échecs; pour eux, la marche semble haute et le résultat, très incertain.

En effet, on compte parmi les décrocheurs et décrocheuses un nombre important de jeunes ayant des problèmes à lire, à écrire et à compter. Selon les données les plus récentes sur l'alphabétisme au Canada, on estime à 11 p. 100 la proportion des jeunes de 16 à 25 ans qui sont classés au niveau le plus faible sur une échelle de compétence en lecture, niveau 1, et à 26 p. 100 la proportion de ceux et celles qui sont au niveau 2; ces niveaux sont jugés insuffisants pour qu'une personne participe pleinement à une société qui multiplie les recours à l'écrit⁷. Les données recueillies depuis plus de dix ans indiquent que plus du tiers de la population inscrite annuellement en alphabétisation dans les commissions scolaires a moins de 30 ans et que les deux tiers sont des garçons. Des études ont montré que ces jeunes ont presque tous connu des échecs scolaires très précoces qui se sont accumulés tout au long de leur parcours scolaire. Plus l'échec est prononcé et plus l'inscription se fait rapidement à l'éducation des adultes. Ce cheminement scolaire perturbé a de nombreuses conséquences au plan de leur motivation à apprendre, de leur image d'eux-mêmes et de leur insertion sociale et professionnelle (Charest 1992).

Par ailleurs, il ne faut pas oublier que tous les non diplômés ne sont pas des décrocheurs; en effet, plusieurs jeunes ont mené à terme un projet professionnel en terminant le programme d'Intégration professionnelle (ISP) ou l'apprentissage d'un métier non spécialisé. Le profil de ceux qui quittent l'école secondaire est donc très diversifié quant à leurs caractéristiques scolaires et psychosociales. Enfin, n'oublions pas qu'un monde sépare les jeunes de 16 ans – qui viennent tout juste de quitter l'école – de ceux et celles qui en ont 24; leurs expériences de vie, leurs perspectives d'avenir et de travail sont différentes de même que le recul qu'ils peuvent avoir pris par rapport à leur cheminement scolaire.

Des chercheurs ont tenté de catégoriser des profils de décrocheurs, en fonction notamment de leur parcours scolaire plus ou moins perturbé, de leurs aptitudes plus ou moins grandes à réussir, de leur comportement et attitude envers l'école, ainsi que de l'ampleur des problèmes qu'ils vivent par rapport à leur milieu

7. Nous n'avons pas encore, pour le Québec, de données détaillées sur l'alphabétisme par groupe d'âge. Voir Statistique Canada (1996, p. 43).

familial et social (Dubet 1996; Janosz, M., J. S. Fallu, et Deniger, M.-A. 2000; Violette, M. 1991). Certains indiquent notamment qu'environ le tiers des décrocheurs présentent un profil psychosocial comparable à celui des diplômés. D'autres études ont montré que les jeunes décrocheurs qui avaient été classés en difficulté grave d'apprentissage ou en difficulté d'adaptation vivaient des situations plus difficiles au sortir de l'école, en comparaison avec des décrocheurs qui avaient des difficultés légères d'apprentissage. Le profil de ces derniers s'apparentait à celui des décrocheurs qui n'avaient jamais été classés comme ayant des difficultés (Charest 1997). Bref, cette pluralité de portraits et de parcours ne fait que confirmer la nécessité d'adopter une approche large et diversifiée pour ce qui est de la finalité de services de formation, de l'approche sur mesure et des programmes prêts-à-porter.



Pour tenir compte de la diversité des parcours, des caractéristiques et des besoins des jeunes non diplômés, il serait souhaitable **que les programmes et services de formation mis en place soient variés et visent des finalités différentes.**

Ce ne sont pas tous les jeunes qui veulent ou peuvent obtenir un premier diplôme. Certains traînent derrière eux une image négative de leur expérience scolaire, d'autres ne souhaitent pas nécessairement refaire ce qu'ils viennent de terminer dans un programme au secteur des jeunes.

Il faut tenir compte de ces données pour proposer autre chose que la seule voie de formation qui mène au diplôme. Il s'agit donc de miser sur plusieurs types de finalités et d'ajuster ainsi les cibles du plan de réussite de l'établissement. Ainsi, on peut offrir aux jeunes plusieurs services qui se fondent sur des logiques éducatives différentes, par exemple :

- un service axé sur une meilleure intégration en emploi par des expérimentations en relation avec des milieux de travail, des rencontres avec des employeurs ou d'autres personnes significatives, voire la mise sur pied d'une petite entreprise;
- un programme conçu et donné dans un organisme communautaire et axé sur la prise de responsabilité par l'intermédiaire d'un projet déterminé, de concert avec les jeunes (production d'une vidéo ou d'un journal, improvisation théâtrale, etc.);
- une formation centrée sur l'apprentissage de la vie de groupe dans une expérience citoyenne faite en collaboration avec des organismes du milieu (projet d'émissions pour la radio communautaire, création artistique dans un parc de la ville, aménagement d'un territoire, etc.).

Enfin, soulignons que certains services mis en place peuvent vouloir répondre à des besoins liés à des caractéristiques propres à certains jeunes, par exemple :

- un programme pour de jeunes Haïtiens en relation avec un organisme communautaire actif dans la communauté (travail sur les valeurs et comportements liés à la famille, revalorisation des jeunes par des activités sportives ou de loisir, parrainage de jeunes encore à l'école, etc.);
- un service particulier axé sur les besoins communs des jeunes mères et pères de famille (incluant des services de garde pour les enfants, des rencontres avec des personnes-ressources, des échanges de vues sur les habiletés parentales, etc.), comme le proposent actuellement, et avec succès, les projets « Ma place au soleil »;
- un service de formation conçu pour les jeunes de la rue (recrutement et activités de suivi disponibles dans la rue, soutien pour résoudre des situations liées à la drogue, problèmes de santé mentale, souplesse des modes de formation, etc.);
- une formation offerte précisément aux 16-18 ans qui présentent souvent les mêmes caractéristiques et adoptent les mêmes comportements à l'égard de leur expérience scolaire, comme l'ont expérimenté plusieurs centres d'éducation des adultes;
- un service conçu pour répondre aux besoins liés aux caractéristiques particulières des garçons (modalités de formation axées davantage sur l'exploration et le mouvement, importance des activités physiques ou sportives, rencontres avec des modèles masculins positifs, etc.).

Ces services seront autant d'espaces où des jeunes, déçus ou marqués par leur expérience scolaire, pourront peu à peu renouer avec des apprentissages officiels, reprendre confiance dans leurs capacités, améliorer leurs compétences dans plusieurs domaines et parfaire leur formation de base même s'ils n'obtiennent pas de diplôme⁸.

Enfin, ces services gagneraient à être définis en collaboration avec les organismes du milieu qui travaillent sur ces problématiques et ont acquis au cours des années des savoir-faire précieux et établi un contact plus soutenu avec ces jeunes éloignés des établissements scolaires.

8. On a mené en France une recherche-action auprès de centaines de jeunes chômeurs de 16 à 25 ans ayant de très faibles niveaux de formation. Cette recherche incluait un stage en entreprise; le jeune formait, avec son tuteur et son coordonnateur de stage, un trinôme dont l'objectif était de favoriser la formation du jeune. Au début, les formateurs et tuteurs étaient surpris et choqués de l'ignorance des jeunes. « Trois mois plus tard, nouvelle surprise, et cette fois-ci inverse : on se répandait en louanges sur les stagiaires. On me parlait de « court-circuit », de brusques changements de comportement. Après ces trois mois, ils (les jeunes) parlaient, posaient des questions, en harcelaient leurs tuteurs, s'intéressaient à tout, réclamaient des cours, restaient à la fin de ces cours et étaient devenus acteurs de leur formation ». De même « les capacités des jeunes se sont énormément améliorées, ils se débrouillaient dans les informations et organisaient leur temps de travail. [...] Les jeunes ont même appris des connaissances dont ils ignoraient les prérequis (*sic*). Ils ont acquis, en hydraulique, en électricité et en mécanique, des savoirs assez complexes sans les bases ! » (Schwartz, dans Charlot et Glasman, 1998 p. 44 et 45.)



Les jeunes non diplômés « risquent de passer leur vie active à la marge du marché du travail » (Grenier, A. 1998). En effet, ils comptent parmi les moins stables en emploi, les plus nombreux à travailler à temps partiel et à subir de multiples périodes de transition entre leurs emplois ainsi que les moins nombreux à profiter d'une convention collective de travail (Dandurand 1993).

Cette situation pourrait s'aggraver, au Québec comme dans d'autres pays industrialisés. On constate en effet depuis plusieurs années une diminution des emplois détenus par les personnes non diplômées au profit de ceux et celles qui ont réussi, au moins en partie, des études post-secondaires ou qui ont réussi des études universitaires (MEQ 2002d).

Les difficultés d'insertion professionnelle des jeunes peu scolarisés engendrent plus de pauvreté et de marginalisation sociale. La pauvreté touche davantage certains groupes de jeunes, notamment les femmes, surtout celles qui sont chefs de familles monoparentales, les jeunes hommes qui vivent seuls, les plus faiblement scolarisés et les personnes handicapées (Gauthier et Mercier 1994). La pauvreté des jeunes a diverses conséquences qui influent sur leurs capacités de suivre et de persévérer dans une formation : vives préoccupations liées à la survie, problèmes d'alimentation et de santé, perte d'identité ou de confiance en l'avenir.

En somme, les jeunes non diplômés ne sont pas tous exclus, mais ils courent davantage de risques de le devenir si on les compare aux jeunes plus scolarisés. Pour plusieurs, la formation représente un tremplin pour accéder le plus rapidement possible à un emploi. Et comme leur intégration professionnelle est fragile, ils craignent de perdre leurs minces acquis en participant à une formation. La nécessité de subvenir à leurs besoins et d'assurer leur autonomie financière accroît leurs difficultés à concilier travail et études. Que l'on pense simplement aux jeunes mères monoparentales devant leur nouveau rôle parental; aux jeunes qui sont soumis à des horaires changeants de travail; à ceux qui hésitent entre les retombées directes d'un nouvel emploi et celles, plus lointaines, de la formation. Enfin, dans la perspective d'un apprentissage qui se poursuit tout au long de la vie, il est toutefois normal que les périodes de formation alternent ou se combinent avec des périodes de travail.

Ces quelques éléments illustrent à quel point les jeunes non diplômés doivent bénéficier de programmes de formation qui soient souples et qui leur permettent de concilier les réalités d'un marché du travail exigeant et difficile tout en conservant leurs acquis en matière d'intégration professionnelle. Ces faits confirment également la nécessité de tenir compte de la pauvreté et de la précarité de la situation des jeunes.

Il faut donc prévoir des **parcours de formation souples et variés**, des formules originales et adaptées aux conditions de vie des jeunes et à leur situation sur le marché du travail. Les modalités de la formation peuvent être multiples, en voici quelques-unes :

- accentuer les possibilités de travail à temps plein ou à temps partiel, de formation offerte le jour comme le soir. On peut même expérimenter, et pourquoi pas, des formules intensives de fin de semaine;
- envisager l'adoption d'un mode d'entrée continue et de sortie variable dans certains cas, bien qu'il soit plus difficile dans ces conditions de bâtir un esprit de groupe;
- accentuer la formule d'alternance travail-études qui semble avoir été expérimentée avec succès au secteur des jeunes dans l'apprentissage de métiers peu spécialisés. Les jeunes y redécouvrent le goût pour l'école et y acquièrent des comportements et savoir-être utiles. Les retombées pourraient toutefois être élargies si l'on précisait les modalités de la relation école-entreprise et si l'on accentuait l'intégration des apprentissages (Bilodeau et autres 1997);
- prévoir des passerelles qui facilitent les transitions entre les activités de formation générale et celles liées à la formation professionnelle serait particulièrement utile dans les plans de formation axés sur l'apprentissage d'un métier;
- concevoir des programmes « mixtes » qui pigent dans plusieurs services d'enseignement : le programme offert aux jeunes peut combiner des unités de première secondaire, par exemple, avec certaines activités des services d'insertion socioprofessionnelle;
- offrir certaines formations brèves, ciblées, qui auraient des retombées tangibles et rapides afin de rejoindre certains jeunes qui ne veulent ou ne peuvent, à un moment précis, entreprendre des activités plus engageantes.



Dans une société qu'on dit de plus en plus centrée sur le savoir, le rapport qu'on construit et façonne tout au long de sa vie avec le ou les savoirs prend une dimension cruciale⁹. Il est nécessaire de connaître et de comprendre ce type de rapport qu'ont construit les jeunes non diplômés pour pouvoir ajuster les stratégies d'enseignement en conséquence.

Plusieurs jeunes décrocheurs n'ont pu, lorsqu'ils étaient enfants, bénéficier d'un milieu stimulant ou d'une culture familiale qui appuie ou renforce les apprentissages scolaires. Bien que les recherches indiquent que les familles de milieux populaires accordent une réelle importance à la réussite scolaire de leurs enfants, plusieurs jeunes décrocheurs ont eu des parents qui, étant eux-mêmes peu scolarisés, s'intéressaient peu à leur expérience scolaire, valorisaient peu l'école et entretenaient des attentes peu élevées à leur égard. Ces jeunes ont donc vécu les effets d'une « double solitude » en naviguant continuellement entre ces deux mondes étrangers l'un à l'autre (Lahire 1995).

<18

Leur expérience scolaire confirme en quelque sorte cette distanciation entre les savoirs véhiculés par l'école et leur vie quotidienne. Échecs précoces, retard et redoublement, difficultés d'adaptation et d'apprentissage : ce parcours tortueux n'est pas sans avoir marqué profondément la confiance des jeunes en leurs capacités d'apprendre et de réussir. Bon nombre de jeunes ont accumulé pêle-mêle une série de connaissances théoriques qui leur paraissent dénuées de sens, puisqu'ils n'arrivent toujours pas à les intégrer dans leur vie de tous les jours. Plusieurs lisent encore péniblement, ne maîtrisent pas les rudiments de l'écriture, ne se servent pas facilement des opérations mathématiques pour résoudre des problèmes. Il en est de même pour d'autres domaines, que ce soit en communication, en géographie ou en histoire... Par exemple, la lecture est encore rattachée davantage à une matière, « le français », et définie par ses composantes (la grammaire, l'orthographe) plutôt que d'être envisagée comme une pratique utile ou intéressante, un moyen d'accéder à d'autres connaissances. Pourtant, lorsqu'on les observe, plusieurs jeunes entretiennent des rapports à l'écrit plus riches et plus créatifs qu'ils ne se l'imaginent (Bélisle 2001).

Cette construction des savoirs se nourrit également des perceptions des jeunes quant à l'enseignement et à l'apprentissage. Comme ils étaient souvent en situation d'échec ou de difficulté, nombre d'entre eux ont associé l'apprentissage à quelque chose de pénible et de frustrant, à une transmission plutôt mécanique,

9. Selon Charlot (1997) : « Le rapport au savoir est le rapport au monde, à l'autre et à soi-même confronté à la nécessité d'apprendre », de même que « l'ensemble (organisé) des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de l'apprendre et du savoir ».

unidirectionnelle (du personnel enseignant vers eux), à une situation figée de questions et de réponses (remplir des feuilles, chercher la bonne réponse), à la répétition d'exercices sans lien apparent avec le quotidien et qui les laissent plutôt passifs, absents et démunis. Plusieurs ont ainsi développé une ambivalence par rapport à ces savoirs : aversion et même « allergie » pour tout ce qui se rattache à des apprentissages de type « scolaire », mais en même temps désir de reproduire ce qu'ils ont connu.

La résistance aux savoirs associés à l'école touche particulièrement les garçons. Ces difficultés les renvoient automatiquement vers des comportements connus d'opposition, voire de rejet, ce qui les conduit inévitablement à revivre l'échec (Hardy 1996). Cette « confrontation » avec les savoirs scolaires engendre également des difficultés à se concentrer, à supporter l'attente ou la frustration, à refuser l'erreur comme faisant partie intégrante du processus d'apprentissage.

Il y a donc lieu de redonner un nouveau souffle à ce rapport aux savoirs entretenu par les jeunes, en ajustant les stratégies d'enseignement. Ainsi, des chercheurs soulignent l'importance de prendre en compte, dans les programmes visant les décrocheurs, l'enseignement des stratégies d'apprentissage et des habiletés sociales, des aspects souvent négligés au détriment des connaissances disciplinaires (Janosz Deniger 2001). La plupart des élèves rejoints par ces programmes demeurent dépendants d'un environnement éducatif « protégé », car ils n'ont pas acquis les compétences qui leur permettraient d'être autonomes. Selon les chercheurs, il faut amener les jeunes à développer ces compétences et ne pas se limiter à leur faire rattraper leurs retards en faisant appel aux mêmes stratégies et comportements inefficaces. L'enseignement modulaire, tel qu'il est pratiqué au secteur des adultes, ne convient peut-être pas à certains jeunes peu scolarisés qui éprouvent des problèmes de discipline et de comportement et qui doivent être soutenus pour acquérir l'autonomie et le sens des responsabilités nécessaires à leur formation (Boivin 2001; Janosz Deniger 2001).

■ ■ ■

Il importe donc **d'ajuster les stratégies d'enseignement** qu'on offre aux jeunes décrocheurs pour les placer dans un contexte favorable qui ne reproduit pas les expériences scolaires passées et favorise leur prise de conscience progressive et leur ouverture à de nouvelles stratégies d'apprentissage. Divers moyens peuvent être explorés :

- amener progressivement les jeunes à adopter une logique d'apprentissage structuré, c'est-à-dire prendre le temps qu'il faut pour réconcilier les jeunes avec l'idée de participer à une formation;
- accorder davantage d'importance au processus qui conduit à l'apprentissage plutôt que de s'intéresser uniquement au résultat. Il est souhaitable d'amener les jeunes à revoir leurs stratégies, à découvrir les conditions et les moyens propices à l'apprentissage, à déterminer avec eux les sources de leurs erreurs, etc.;
- former des groupes stables et les utiliser comme lieux privilégiés de confrontation, de construction et de partage des savoirs. En effet, il ne faut pas oublier que le sentiment d'appartenance devrait s'étendre au groupe de pairs en s'appuyant sur le besoin de socialiser, caractéristique de cet âge¹⁰. Dans un cadre approprié, le regard et l'exemple du groupe deviennent des outils de reflet et de réflexion sur soi plus acceptables, car plus près de la réalité du jeune que ceux proposés par les intervenants;
- revoir les façons d'enseigner la langue maternelle, notamment en explorant et en enrichissant les pratiques de communication des jeunes qui sont fondées sur l'imaginaire, le plaisir, les centres d'intérêt et les modes d'expression des jeunes (journal personnel, graffitis, poèmes, affiches, etc.);
- proposer diverses façons d'apprendre qui ne soient pas uniquement théoriques par l'exploration, le jeu, l'observation, la pratique et le compagnonnage;
- expérimenter des formules de coenseignement (*team-teaching*) qui ont connu des succès, notamment en ISP. Selon des auteurs, cette pratique amène un accroissement de la motivation du personnel enseignant qui considère que cette formule permet de mieux gérer les disparités scolaires entre les élèves de la classe. Ils avancent que le fait d'être deux brise l'isolement et permet de limiter les tensions liées au travail. Le coenseignement crée des occasions d'échanges de vues sur les actions entreprises par le personnel enseignant et permet de mieux gérer les situations imprévues (Baby et autres 1995);
- imaginer des formules d'enseignement novatrices et variées. Ainsi, un service mis en place dans un centre d'éducation des adultes mise sur cinq stratégies d'enseignement-apprentissage avec les jeunes non diplômés : le cours magistral conventionnel pour l'apprentissage des notions plus complexes; le parrainage où deux élèves sont jumelés afin de s'entraider et de s'enseigner réciproquement; le monitorat qui permet à un ou à plusieurs élèves d'enseigner à ses pairs; la solidarité qui permet d'enseigner au groupe selon une forme d'apprentissage coopératif (Boivin 2001).

10. On sait que « [...] l'entraide collective est souvent beaucoup plus efficace que l'apport de l'enseignant ». (Schwartz, 1998, p. 27).



De façon générale, la période de 16 à 24 ans correspond à une phase de transition : départ de la maison familiale, premier logement, initiation aux expériences amoureuses et de couple, expérimentation du travail, etc. Bon nombre de jeunes décrocheurs se trouvent seuls devant ces changements, sans repère à un âge où d'autres sont encore encadrés et soutenus par le milieu scolaire et familial. De plus, de nombreux jeunes sont encore aux prises avec des situations qui les ont souvent menés à abandonner l'école : rupture ou conflits familiaux, absence de soutien ou d'encouragement de la part des parents, abus physique, violence ou négligence, problèmes de santé ou de drogue, etc.

Citons, à titre d'exemples, le cas de jeunes filles et de jeunes mères qui ont connu des relations empreintes de violence dans leur milieu familial ou avec leur conjoint; de nouveaux immigrants qui ont une faible connaissance du français, peu ou pas d'expérience des milieux de formation et de la société d'accueil, particulièrement en milieu urbain ainsi que de jeunes membres ou proches de gangs de rue associés à la prostitution ou à la vente de drogue. Les conflits familiaux incitent certains jeunes à quitter précocement le noyau familial; ils éprouvent alors beaucoup de problèmes en rapport avec le logement : espaces insalubres ou trop chers, cohabitation difficile, déménagements rapides et successifs.

Bref, un bon nombre de jeunes décrocheurs vivent des situations caractérisées par la pauvreté, la précarité et l'instabilité qui entraînent des ruptures avec l'entourage immédiat et provoquent des sentiments de rejet, de frustration et de solitude (Boivin 2001). L'accumulation des problèmes peut mener à la marginalisation progressive et à des formes plus ou moins aiguës de détresse psychologique, voire susciter des idées suicidaires ou des tentatives de suicide.

Dans ce contexte, on peut douter que la seule formation soit garante d'une meilleure insertion sociale ou professionnelle. Un accompagnement soutenu et significatif est essentiel pour aider les jeunes à acquérir des dispositions physiques et psychologiques favorables à cette insertion. La recherche démontre l'importance des relations humaines significatives pour assurer la réussite des programmes éducatifs. La présence d'un tuteur tout au long de la scolarisation représente une ressource précieuse qui aide le jeune à mieux se connaître pour pouvoir miser sur ses forces et développer ses talents (Janosz Deniger 2001; Pinard 2002). Bref, la réconciliation du décrocheur avec l'école ou avec la formation passe en bonne partie par une réconciliation avec l'adulte éducateur.

Cet accompagnement pourrait même se poursuivre au-delà de la formation. En effet, il serait souhaitable de faciliter l'insertion du jeune dans un milieu qui n'offre que peu d'encadrement et de soutien comparativement au milieu de formation. Les résultats de Deniger suggèrent que le seul passage dans un programme, bien que bénéfique, ne suffit pas toujours à « solidifier » le jeune pour qu'il puisse voler de ses propres ailes. Ce qui peut être perçu comme une « dépendance » au programme peut aussi représenter un besoin de suivi à plus long terme. Il est donc nécessaire d'insister sur le développement de stratégies de transfert des apprentissages effectués au-delà du « milieu protégé » du programme (Janosz Deniger 2001).



Manifestement, plusieurs problèmes ou situations difficiles empêchent les jeunes d'être pleinement présents et disposés à entreprendre un processus de formation. L'importance de ces problèmes peut monopoliser toute leur attention et leurs énergies. Comme ils sont souvent peu confiants par rapport à leurs capacités d'apprentissage, l'accumulation ou l'ampleur de ces problèmes pourraient les décourager et les amener à quitter à nouveau la formation.

Les services de formation offerts aux jeunes doivent donc absolument s'ajouter à **un accompagnement individualisé et soutenu avant, pendant et après la formation** pour escorter les jeunes dans des passages de leur vie qui peuvent être particulièrement difficiles. L'écoute de personnes attentives et accessibles contribuera à régler les problèmes qui surviennent et qui nuisent à la participation des jeunes à la formation. Ce soutien peut prendre plusieurs formes, dont les suivantes.

- Les jeunes peuvent être associés à un « tuteur » dès le début de leur formation, personne à qui ils peuvent se confier afin de traverser les périodes de doute et de découragement. La mise en place de ce type d'accompagnement gagnera à être coordonné par les divers partenaires; on devra tabler sur le savoir-faire et les ressources des organismes communautaires.
- Des périodes déterminées de rencontre avec les tuteurs pendant l'année peuvent servir à préciser et à revoir périodiquement le plan de formation pour s'assurer qu'il correspond toujours aux attentes et aux objectifs souvent changeants des jeunes.
- Le groupe-classe peut également offrir un soutien et favoriser les échanges de vues par rapport à certains problèmes communs.

- Des problèmes identifiés au plan individuel peuvent donner lieu à la mise en place de solutions plus collectives, par exemple : un suivi en francisation et des activités d'intégration à la société d'accueil pour les immigrants d'origine récente; des discussions sur les relations amoureuses pour contrer les phénomènes de violence; des visites de personnes-ressources de la communauté pour répondre aux questions des jeunes sur le logement. On devra également fournir des outils de soutien à la planification budgétaire, amorcer une réflexion sur la place de l'argent et de la consommation dans leur vie, etc.
- Quand les jeunes ont terminé leur formation, on peut leur offrir des périodes d'échange d'idées avec les « nouveaux » et être disponibles pour les accueillir ponctuellement et discuter avec eux. On peut également planifier une rencontre annuelle de retrouvailles qui permet d'alimenter leur sentiment d'appartenance et parfois de reprendre contact et espoir quand ça va un peu moins bien.

7

Développer une équipe d'intervention solide et stable

Un nombre important des jeunes visés par les services de soutien ont suivi des chemins scolaires tortueux qui venaient se juxtaposer à des parcours de vie marqués par l'instabilité. Souvent relégués dans des voies « alternatives », ils ont eu à transiger avec une variété d'intervenants dont ils n'ont pas toujours compris le rôle et qu'ils n'ont pas côtoyés assez longtemps ou assez intensément pour développer une relation significative. Pourtant, une enquête révèle que les jeunes qui ont décroché sont plus sensibles que les autres au soutien scolaire et affectif des intervenants (Violette 1991 : 37).

Dans le cadre d'une étude évaluative de programmes de prévention du décrochage en milieu défavorisé, Janosz et Deniger (Janosz et Deniger 2001) ont constaté que des problèmes organisationnels ont affecté à peu près tous les programmes évalués. Les services offerts aux jeunes ont souvent reposé sur des initiatives ponctuelles, discontinues ou menacées de l'être, greffées aux activités régulières pour une période incertaine – souvent grâce à un financement par projet – et pilotées par des équipes susceptibles de subir des changements fréquents. Les contraintes organisationnelles et budgétaires pourraient expliquer que le personnel engagé dans ces services était choisi à la dernière minute, qu'il était instable, partagé entre ce complément de tâche et un noyau d'activités au régulier. Tous ces facteurs sont peu propices à la construction d'une équipe solide et expérimentée.



Même si l'on sait par ailleurs que le contexte de l'éducation des adultes est souvent marqué par une forte précarité d'emploi chez les intervenants, il importe d'accorder une attention particulière à la formation d'**équipes d'intervention solides et stables** dans la mise en place des services pour les jeunes. Un environnement éducatif adapté devrait pouvoir miser sur des intervenants qui ont choisi d'être là, qui sont à l'aise avec la culture des jeunes et qui deviennent pour eux des pôles de référence rassurants. Les divers intervenants doivent être sélectionnés sur la base de leur motivation à intervenir auprès de ce type de personnes¹¹, de leur polyvalence et de leur capacité à créer des liens significatifs avec les jeunes.

En outre, il faut se rappeler que les jeunes se parlent entre eux, qu'ils partagent de l'information qui n'est pas toujours exacte, mais toujours cruciale dans les choix qui déterminent leurs cheminements. Alors que certains aiment s'engager dans des avenues nouvelles, une partie importante sera sécurisée par la réputation d'une équipe d'encadrement par ailleurs reconnue comme expérimentée et en faveur de laquelle peuvent témoigner des pairs crédibles qui en ont bénéficié.

L'objectif visé devrait être, à moyen terme, de construire une équipe solide et stable, misant sur la complémentarité d'intervenants qui ont choisi de se consacrer à ce groupe en particulier. Comme le souligne Martini, « on ne peut envisager le travail du formateur sans le réinsérer dans un collectif : on n'est pas formateur seul (Martini 1997 : 93) ». L'horizon de travail doit être repoussé pour laisser le temps de former une équipe significative et pour gagner la confiance des jeunes. Un environnement de cette nature et une culture d'équipe se construisent sur l'histoire et font appel à la mémoire des personnes qui y ont contribué et qui y sont toujours. En plus de pouvoir compter sur l'effet mobilisateur et identificateur de sa réputation auprès des jeunes, une équipe expérimentée pourra miser sur des compétences collectives qui sont le fruit d'une réflexion sur les essais et erreurs du passé. Sans avoir à réinventer la roue, elle sera d'autant plus apte à innover qu'elle pourra miser sur ce bagage commun, sur la cohésion des membres et sur les possibilités de planification offertes par une vision à plus long terme¹². Devant des situations difficiles qui peuvent entraîner la démobilisation d'un intervenant, le rôle du collectif dépassera le soutien au travail pour l'aider à retrouver la motivation nécessaire pour poursuivre la route (Martini 1997).

11. « La mobilisation d'autrui passe par la mobilisation de soi. En ce sens, l'implication est requise et a presque valeur de prescription implicite. Elle est redoublée ou confortée par le fait que si la situation formative dans son ensemble perd son sens aux yeux du formateur, il sera très difficile pour lui de l'assumer. » (Martini, 1997, p. 92-93)

12. Pour un exemple dans le domaine de l'accompagnement vers l'emploi, voir Bourdon (1998).

La stabilité de l'équipe est aussi essentielle à l'accompagnement individuel. Elle permet l'instauration d'un système de tutorat dont le rôle, on l'a vu, s'étend au-delà du seul domaine scolaire pour couvrir des aspects souvent plus urgents de la vie du jeune tels la connaissance de soi, l'écoute et la référence en période de crise personnelle. La relation de confiance développée dans ce cadre privilégié peut représenter une avenue plus adéquate que l'aide fournie par les services ponctuels d'un intervenant spécialisé (Pinard 2000). Le contact plus soutenu avec le jeune permet aussi de mieux le connaître, de repérer plus aisément le type d'attitude et d'intervention éducative qui pourra le mieux lui convenir¹³. Le partage de cette information au sein de l'équipe assure la cohérence et accroît l'influence bénéfique de l'environnement éducatif sur le jeune.



Pour favoriser l'émergence **d'une équipe d'intervenants solide et stable** on peut, par exemple :

- implanter le programme graduellement pour faciliter la consolidation de l'équipe. Prévoir un échéancier de mise en place incluant une sélection suffisamment à l'avance des intervenants qui en feront partie pour leur permettre de se connaître et de travailler ensemble avant l'arrivée des jeunes;
- faire participer les intervenants à une activité de consolidation de groupe d'apprentissage collectif « *team building* » avant le début de l'année si l'équipe d'intervenants est déjà solide, une telle activité peut aussi s'étendre au groupe de jeunes;
- susciter une identification forte au groupe, au service. On peut identifier le groupe ou le local par un nom possiblement choisi par les jeunes et par l'équipe d'intervenants;
- prévoir, tout au long de l'année, des moments d'échange d'idées, de ressourcement et de perfectionnement pour l'équipe ainsi que des périodes d'évaluation visant à réajuster les interventions auprès des jeunes et à conserver une vision d'ensemble cohérente des services adaptés.

13. Par exemple, « avec les adolescents asociaux (ceux que nous appelons les adolescents présentant des caractéristiques psychopathiques), l'intervenant doit être patient, doux, ferme tout en étant accommodant, prompt dans l'action et compréhensif plutôt que punitif (...). Avec les conformistes (ceux que nous appelons les adolescents immatures), l'intervenant doit devenir une sorte de grand frère qui montre le chemin à suivre en témoignant sa confiance et en démontrant son intérêt; il doit utiliser constamment le renforcement positif (...). Avec les névrotiques anxieux (...), l'intervenant doit être capable de discuter des problèmes personnels, de déléguer des responsabilités et de ne pas exiger la conformité stricte; il doit pouvoir travailler avec des groupes peu structurés et coopérer avec ses clients. » (Le Blanc et al, 1998, p. 22)



Selon certains auteurs, l'abandon n'est pas causé principalement par l'échec scolaire, mais plutôt par la concrétisation d'un processus d'« abandon mental » dans lequel s'est progressivement enlisé le jeune (Caouette 1997). Ce processus serait causé par la pauvreté des relations qu'il vit à l'école, par des contenus qui ne le rejoignent pas, par un sentiment d'aliénation où il ne se sent pas pris en compte et où il ne peut ni développer ni exercer son autonomie ou son sens des responsabilités. Le jeune en rupture avec l'école la considère au mieux comme un passage obligé – ce qui ne fait qu'un temps – ou comme une terre étrangère, voire une prison. On sait de plus que les jeunes en difficulté scolaire s'engagent moins que les autres dans les activités étudiantes organisées par l'école et que leur manière de le faire diffère sensiblement de celle des autres élèves (Hardy 1996). Bref, la plupart des décrocheurs ont en commun un faible sentiment d'appartenance à leur école.

Pourtant, plusieurs jeunes participent, à titre d'« héritiers de la démocratisation scolaire et culturelle » (Garon 2000 : 49), à diverses activités culturelles. Ils sont particulièrement friands de sorties au cinéma; ils privilégient aussi les discothèques, les festivals, les bars et autres lieux de spectacles, ces endroits étant tous marqués par une forte socialité¹⁴. Ils conçoivent généralement la création et l'expression comme des moyens d'insertion sociale et d'ouverture aux autres (Boily, Duval et Gauthier 2000). On sait par ailleurs que, malgré une baisse de participation depuis dix ans, les jeunes sont toujours plus actifs dans les sports aujourd'hui que les autres groupes d'âges et que ce qu'ils retirent principalement de la pratique sportive sont l'établissement de contacts sociaux, la gratification sociale et personnelle, de même que le plaisir (Boily, Duval et Gauthier 2000). De plus, toujours selon Boily, Duval et Gauthier, leur prédilection pour certaines pratiques nouvelles (planche à roulettes, planche à neige, vélo de montagne, etc.) accompagnent l'affirmation de valeurs comme le goût du risque et la recherche de marginalité et de liberté.

Mais ce ne sont pas tous les jeunes qui sont ainsi partie prenante des grandes mouvances culturelles et qui s'identifient à une sous-culture ou même à un groupe, qui sortent et qui sont actifs physiquement. Certains, pour diverses raisons (pauvreté, éloignement des grands centres ou mobilité géographique récente, habiletés sociales peu développées), ont des réseaux sociaux très restreints et vivent plutôt dans la solitude, l'isolement et le désœuvrement.

14. C'est-à-dire d'occasions, voire de sollicitations abondantes, d'interactions avec une multitude d'individus.

En raison d'une économie et d'un monde du travail axés sur la performance, les activités expressives, artistiques et sportives répondent aux besoins d'affirmation tant individuelle que collective des jeunes en leur donnant l'occasion de proclamer leur spécificité et leurs valeurs (Garon 2000). Mais la culture à laquelle et de laquelle ils participent n'est pas nécessairement la culture officielle, reconnue, et l'attrait pour la marginalité et les cultures dites marginales est au cœur de l'identité de plusieurs jeunes. Un rejet ou même la seule ignorance de cette culture peut signifier, pour ces jeunes aux assises identitaires fragiles, un rejet d'eux-mêmes ou leur mise à l'écart. Par exemple, devant l'obligation de laisser ses bottes au vestiaire, le jeune punk hésitera à entrer dans l'école et, s'il le fait, c'est une part importante de lui qui demeurera à l'extérieur.



La mise en place d'un environnement éducatif doit donc contribuer à briser l'isolement des jeunes en manque de contacts sociaux. Cet environnement doit aussi respecter et même prendre appui sur le besoin de spécificité culturelle typique de plusieurs, de manière à créer, pour et avec les jeunes, **un milieu de vie engageant** où ils auront aussi le goût de s'impliquer et de se dépasser.

27 >

La recherche de socialité, associée aux activités sportives et aux pratiques culturelles des jeunes, doit aussi être prise en compte pour mieux servir les fins éducatives. L'encouragement à l'identification d'un sentiment d'appartenance au groupe tout comme l'appropriation de l'environnement physique par les jeunes sont aussi de première importance. Pour ce faire, on pourra, par exemple :

- fournir au groupe un local permanent qui n'est pas une classe ordinaire. On peut, par exemple, installer un coin cuisine et café avec un sofa et une table autour de laquelle se prendront les repas et où tous pourront se retrouver pendant les pauses;
- favoriser l'appropriation du milieu physique par les jeunes qui l'aménageront et le décoreront selon leurs goûts. Ces activités peuvent se dérouler au début d'une année et on peut y revenir lorsqu'un besoin de « changement d'air » se fait sentir dans le groupe. De manière plus continue, ils devraient aussi contribuer à l'entretien du local;
- organiser, avec les jeunes, des activités expressives et engageantes (sports, arts, théâtre) où ils auront à cœur de s'investir et dans le cadre desquelles pourra être intégré l'apprentissage de contenus plus officiels. Ces activités devront s'inscrire dans l'univers culturel des jeunes en utilisant leurs référents artistiques et leurs préférences en activité physique. On pourra aussi mettre sur pied des équipes sportives permanentes en y ajoutant éventuellement des tournois interécoles (ou interclasses) afin de fixer des objectifs à long terme et d'accroître le sentiment d'appartenance au groupe (Pinard 2000);

- la musique, si présente dans la plupart des activités quotidiennes des jeunes (Boily, Duval et Gauthier 2000) et source d'exploration identitaire, voire d'identification, peut être mise à profit dans le cadre d'activités d'apprentissage, en travaillant sur les paroles, en organisant une radio étudiante ou en préparant un spectacle. On peut aussi, simplement, permettre la diffusion d'une musique de fond choisie par les jeunes pendant certaines périodes de travail en petits groupes ou autres activités choisies;
- le réseau Internet occupe aussi une place importante dans la vie des jeunes, même si, souvent, ceux visés par le programme n'en sont pas d'emblée de grands utilisateurs. Bien qu'on constate que les jeunes naviguent plutôt pour le divertissement que pour le travail ou les études (Boily, Duval et Gauthier 2000), l'accès continu à un ou à plusieurs ordinateurs branchés dans le local – voire l'organisation d'un petit café Internet près du coin repas – peut susciter un sentiment d'appartenance, éveiller la curiosité et encourager les activités informelles de lecture et d'écriture.



Assurer le soutien logistique



Les jeunes visés par la mesure font souvent face à des problèmes de logement, de transport, d'organisation familiale et, bien souvent, à une situation de grande pauvreté (Gauthier et Mercier 1994). Certains soulignent d'ailleurs que le principal obstacle à la reprise ou à la poursuite de leurs études est lié à la nécessité de subvenir à leurs besoins (Pinard 2000). Dans une étude sur les services éducatifs offerts aux mères adolescentes, le manque de services de garde adéquats a été identifié comme le principal obstacle à la participation, tant par les jeunes mères que par les intervenantes (Roy 2001b).

Certains jeunes vivent des situations d'isolement qui réduisent leurs recours au soutien que pourrait leur assurer leur environnement social lorsque se présente une situation délicate ou difficile, comme une visite médicale inquiétante ou un déménagement.

Pour assurer leur subsistance tout en étudiant, plusieurs jeunes doivent travailler. Mais si le travail étudiant peut avoir des retombées positives sur l'insertion sociale, on sait qu'il existe un lien étroit entre un trop grand nombre d'heures de travail (généralement plus de vingt heures par semaine) et le décrochage scolaire (Conseil permanent de la jeunesse 1992).

Par ailleurs, il faut aussi savoir que, pour des jeunes qui passent leur vie dans la rue et dont le principal compagnon est un chien, un rat ou un lézard, le fait d'avoir à s'en séparer peut constituer un obstacle suffisant à un engagement en formation.



Adapter l'environnement éducatif c'est aussi, pour une partie importante des jeunes, **assurer un soutien logistique** qui contribuera à améliorer les conditions organisationnelles et matérielles entourant la formation. Les efforts consacrés à ce soutien peuvent traduire aux yeux de jeunes qui se sentent souvent négligés, toute l'importance accordée à la poursuite de leur éducation. Pour ce faire, on pourra, par exemple :

- verser des allocations de transport ou organiser des systèmes de covoiturage pour les jeunes sur un territoire plus étendu;
- assurer un accès à des services de garde adéquats et à proximité des lieux de formation. Le service de garde peut également jouer un rôle dans la formation, entre autres en organisant ponctuellement des activités parents-enfants. Pour ces jeunes mères encore insécures dans leur rôle parental, la proximité avec leur enfant peut faire toute la différence;
- moduler les horaires pour tenir compte des contraintes liées au transport et des obligations familiales des jeunes;
- faire une place aux compagnons importants de certains jeunes. Pour ce faire, certains services pourront par exemple tolérer et même offrir des espaces appropriés pour les animaux de compagnie;
- aider les jeunes dans leurs démarches administratives visant à assurer leur survie à l'extérieur du programme. On pourra par exemple offrir un service de référence, aider à remplir une demande d'aide sociale ou appuyer une démarche juridique.



L'influence importante de la famille sur le cheminement scolaire des jeunes est connue depuis longtemps et, malgré les efforts marqués de démocratisation de l'éducation depuis les années 60, les enfants dont les parents sont plus scolarisés et qui disposent de plus de revenus sont toujours ceux qui réussissent le mieux à l'école (Kellerhals et Montandon 1991; Statistiques Canada 2001). On explique ce phénomène par la plus grande valorisation de la scolarisation par les parents plus instruits (Hrimech et Théorêt 1997; Knighton et Mirza 2002; Teachman et Paasch 1998) et par leur engagement et leurs aspirations plus élevées en matière scolaire (De Broucker et Underwood 1998; Knighton et Mizra 2002). La famille du jeune peut être stimulante en raison des ressources matérielles et financières (Knighton et Mirza 2002) mises à la disposition des jeunes et qui facilitent la poursuite des études.

Mais la famille peut aussi, dans plusieurs cas, receler des obstacles comme l'instabilité conjugale des parents (Bowlby et McMullen 2002), une attitude de méfiance ou de rejet vis-à-vis l'école issue des expériences négatives des parents. On observe par ailleurs que la qualité de la relation entre parents et enfants est déterminante par rapport à la possibilité de recevoir certaines formes de soutien aux études (Attias-Donfut 1995; Molgat 1999). L'influence de la famille sur le cheminement scolaire n'est donc pas toujours positive, mais elle est toujours présente (St-Jacques et autres 2001). Lorsqu'elle est positive, la contribution des parents est hautement souhaitable et on s'accorde pour dire qu'ils doivent avoir une place importante dans l'environnement éducatif. Lorsque les parents sont absents ou écartés par le jeune, il faut être sensible au besoin qu'il peut avoir de pallier leur contribution par une demande accrue de soutien auprès d'autres adultes significatifs, dont les intervenants éducatifs (Gauthier et Mercier 1994).

Par ailleurs, l'« autre » est, à cet âge, loin d'être limité au cercle familial. En fait, « comparativement aux autres groupes d'âge, les jeunes de 15 à 24 ans passent trois fois plus de temps que leurs aînés avec leurs amis et deux fois moins avec les membres de leur famille (Pronovost et Henri 1996) ». L'adolescence est d'ailleurs le moment de la vie où le réseau social est en général le plus étendu et le plus diversifié. De plus, son influence est souvent très marquée. Par exemple, les jeunes décrocheurs du secondaire sont moins susceptibles d'avoir des amis proches ayant poursuivi des études au-delà du secondaire (Statistiques Canada 2002).

L'importance du réseau social des jeunes en général ne doit toutefois pas faire oublier que certains se retrouvent dans une situation d'isolement marqué en raison d'une diversité de facteurs. Cet isolement peut aussi constituer une entrave appréciable à la participation scolaire parce qu'il limite l'accès à une source importante de soutien et aussi parce qu'il est souvent associé, chez le jeune, à des difficultés relatives à la maîtrise des habiletés sociales de base qui peuvent inhiber sa participation aux activités éducatives.

Les jeunes en rupture de cheminement scolaire peuvent aussi manifester un sentiment d'appartenance à l'espace rue et tenter de se construire une identité en s'insérant dans la marginalité, le plus souvent urbaine.

On sait aussi que les trajectoires de précarité chez les jeunes femmes sont influencées par les ruptures sentimentales et les maternités précoces (Nicole-Drancourt 1994). La participation des jeunes aux activités de leur communauté est par ailleurs associée au succès scolaire et on a constaté que plus le nombre d'heures consacrées aux activités bénévoles est élevé, moins grand est le risque d'échec scolaire (Gosselin et autres 2001).



On comprend bien que ces influences et contraintes diverses expliquent l'importance de **tenir compte de la famille et des réseaux** dans la conception et les actions d'un environnement éducatif adapté. On cherchera donc, d'une part, à diminuer l'impact des influences négatives et des contraintes imposées par la famille et les réseaux sur le cheminement des jeunes et, d'autre part, à encourager les apports positifs de la famille et à enrichir les socialités en donnant l'occasion de développer un sentiment d'appartenance et de s'ouvrir à de nouvelles relations enrichissantes et favorables à son développement. Pour ce faire, on pourra par exemple :

- être sensible aux périodes de transition (départ de la maison familiale, premiers logements, relations amoureuses) chez les jeunes, y rattacher des activités d'apprentissage et moduler les exigences en conséquence. On pourrait, par exemple, en marge de l'installation dans un nouveau logement, intégrer des notions de mathématiques dans un exercice de planification budgétaire;
- tenter de s'allier, lorsque cela est possible, les ressources familiales du jeune pour favoriser son cheminement. Pour « apprivoiser » les parents, et pourquoi pas la fratrie, on peut tenir, assez tôt dans l'année, une activité « portes ouvertes » qui sert à la fois à présenter le service aux parents et à mieux les connaître. Il faut toutefois être attentif, dans ce cas, aux tensions entourant l'affranchissement de l'autorité parentale qui peuvent être particulièrement aiguës chez les jeunes au sortir de l'adolescence;

- intervenir en tenant compte du rôle des pairs, amis, parents, frères, sœurs et conjoints à l'égard des choix de vie des jeunes (appui, indifférence, violence, dépendance). Cela pourrait se traduire par des discussions collectives sur la violence ou les phénomènes de gang. Il serait aussi utile d'identifier et de mettre en perspective avec le jeune, au cours de séances de suivi individuel, les influences qu'il peut subir par rapport à ses choix de parcours;
- instaurer un climat de respect des différences et intégrer des activités visant le développement d'habiletés relationnelles ou la résolution pacifique de conflits. On pourrait aussi tenir des discussions sur le racisme, l'homophobie ou toute autre forme d'intolérance;
- tenir compte des contraintes associées à la grossesse et à la parentalité en modulant certains horaires et en offrant un soutien logistique approprié;
- favoriser le sentiment d'appartenance et les contacts entre les jeunes pour briser l'isolement. On pourrait aussi organiser, en plus des activités sportives et culturelles, des ateliers de sensibilisation au suicide, à l'écoute active ou à l'entraide entre pairs.

Des apprentissages significatifs pour les jeunes et reconnus par la communauté



Bien souvent, le processus menant au décrochage a conduit ces jeunes à se dévaloriser et à perdre confiance en leurs capacités d'apprendre. Un bon nombre d'entre eux ont intériorisé le fait que les apprentissages réalisés à l'école n'avaient de sens que pour plus tard. L'école et donc toute formation structurée ne peut être que « plate ». Pourtant, certains jeunes qui ont été interrogés n'envisageraient pas la formation uniquement comme un moyen de trouver un emploi, mais comme une façon de donner du sens à leur vie en accédant à une activité intéressante. L'activité éducative porte alors en elle-même sa valeur et sa finalité plutôt que d'être « l'antichambre du marché du travail (Pinard 2002) ». Selon un autre auteur, « les activités d'apprentissage ne sauraient donc être considérées comme des conduites désincarnées, sans mobiles, amputées des raisons que le sujet a de s'y inscrire ». Au contraire, il affirme que les jeunes qui réussissent le mieux à l'école « se sont construit des "raisons" d'être à l'école pour ce qu'ils y apprennent, qui donnent sens et valeur aux contenus et aux activités d'apprentissage pour eux-mêmes, pour leur valeur cognitive et culturelle dans l'ici et maintenant. Leur scolarité ne prend pas un sens "pour plus tard" (Rochex (1995). »

Par conséquent, il est utile de proposer des formations que les jeunes vont apprécier et qui fourniront des retombées concrètes pour mieux comprendre ou agir sur leur vie. Entreprendre des projets collectifs de formation pour et surtout avec les jeunes représente alors une démarche intéressante. L'objectif est de rendre les jeunes plus actifs et d'en faire les acteurs de leur propre formation. Selon Boutinet, faire un projet c'est dessiner une figure apte à matérialiser nos intentions. Un projet concerne un comportement orienté intentionnellement vers un but; il contribue à matérialiser et à communiquer la pensée, à intégrer les apprentissages (Boutinet 1993).

La réalisation d'un projet collectif permet l'apprentissage de divers modes de communication, du travail d'équipe, de la négociation et de l'autonomie. C'est un apprentissage en situation complexe où la personne construit ses propres stratégies. De tels projets font en sorte que les jeunes apprennent à se fixer des buts, à poser des questions et à résoudre des problèmes. Les savoirs et les compétences s'expriment alors par des actions qui sollicitent et mobilisent les jeunes.

À titre d'exemple, les projets à portée culturelle s'avèrent intéressants pour que les jeunes puissent s'affirmer et être vus positivement dans l'espace public. Selon un chercheur : « Les pratiques culturelles des jeunes contribuent de façon importante au processus de construction identitaire qui caractérise cette étape de leur existence. En réponse à leur besoin d'affirmation individuelle et collective, le champ culturel offre aux jeunes un lieu d'investissement où ils peuvent exprimer leurs spécificités, soit par le rejet plus ou moins grand de certaines formes d'expression valorisées par les générations antérieures, soit encore par des démarches qui leur sont originales. Contrairement au monde du travail et de l'économie qui fait peu de place aux jeunes d'aujourd'hui, la culture leur ouvre un véritable lieu d'affirmation et d'expérimentation sociale (Garon 2000). »

Par ailleurs, si l'on souhaite que les apprentissages faits par les jeunes leur soient utiles et significatifs, il faudrait qu'ils aient aussi une retombée positive dans la communauté. Cela remet en question la place qui leur est faite dans l'espace social et communautaire. Ainsi le message public valorisant le diplôme d'études secondaires, bien que fondé, ajoute un poids sur le dos des jeunes qui doutent d'obtenir un jour ce diplôme. De plus, le regard porté par la communauté et l'entourage immédiat sur les jeunes qui vivent de façon « alternative », que ce soit en raison de leur mode de vie, de leurs valeurs ou de leur allure générale, est souvent réprobateur. On note une intolérance grandissante par rapport aux transgressions juvéniles et aux jeunes qui adoptent des pratiques marginales. On semble vouloir, selon un chercheur, « prévenir l'adolescence » comme si c'était une pathologie alors qu'il s'agit d'une période normale de prise de risques¹⁶.

16. Selon Parazelli (1999, p. 62) : « L'adolescence est par définition un risque nécessaire, un risque de vivre ses propres désirs tout en expérimentant ses limites. »



Donc il serait souhaitable que les formations puissent s'inscrire dans **des projets réels, utiles, signifiants pour les jeunes**, qui rendent les apprentissages plus incarnés. Il faut par ailleurs que les jeunes se perçoivent et se sentent perçus – par la communauté, par leur famille – comme faisant quelque chose qui a du sens, qui est utile, même si ces voies de formation ne mènent pas toutes ou pas nécessairement à l'obtention d'un diplôme. On pourrait, par exemple :

- viser la réinsertion sociale de jeunes de la rue par la création de fresques murales dans la ville ou dans un quartier. Il s'agit d'un projet de formation qui peut à la fois intégrer des apprentissages officiels et toucher les intérêts artistiques des jeunes, qui leur permet de se sentir reconnus et valorisés par la communauté, qui apprécie une forme d'expression plus légitime que les tags et autres graffitis;
- créer une petite entreprise pour la durée de la formation qui fournirait un contexte propice au développement des habiletés socioprofessionnelles et ferait vivre des expériences nouvelles aux participants. Les produits créés pourraient avoir une portée sociale (par exemple, des repas à prix modique pour les élèves du centre, des livres remis à la bibliothèque, etc.);
- préparer une série d'émissions pour la radio communautaire. Les jeunes sentent qu'on les estime capables de faire ce que des professionnels font et en sont valorisés, puisque leur production est socialement reconnue;
- proposer des activités par lesquelles les jeunes pourraient livrer leurs témoignages ou transmettre ce qu'ils savent, comme par exemple, enseigner à utiliser Internet à des jeunes du deuxième cycle du primaire, parler de toxicomanie, d'art ou de maternité avec des élèves du secondaire.



Plusieurs organismes (les centres locaux d'emploi, les carrefours jeunesse-emploi, Solidarité Jeunesse, des organismes communautaires, des centres de formation) offrent aux jeunes de l'information et des références, ainsi que diverses mesures ou programmes de mise à niveau, de réinsertion ou de formation. Cependant, ces ressources ne sont pas toujours harmonisées, chacune ayant ses propres règles d'admission ou conditions à respecter : statut particulier exigé pour participer à un programme, accès limité à des mesures particulières d'Emploi-Québec, durée limitée pour participer à certaines mesures, temps d'attente à respecter entre deux mesures, conditions différentes pour les jeunes sans « chèque » et les jeunes travailleurs, etc.

Les jeunes se trouvent parfois ballottés entre plusieurs ressources, découragés par le dédale des démarches et la complexité des contraintes administratives. Compte tenu de la précarité que vivent les jeunes et de leur expérience scolaire négative, ces difficultés ne sont pas sans effet sur leur motivation à s'engager dans un parcours de formation. La segmentation et la multiplicité des mesures et programmes est remise en question par plusieurs intervenants, entre autres, le bilan de la première année du programme de Solidarité Jeunesse dans lequel on prônait la nécessité d'une approche intégrée et horizontale des services pour assurer une meilleure cohérence dans les décisions des principaux partenaires (MESS 2002). Cette approche commune en faveur de la formation est rendue encore plus nécessaire dans le contexte de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, qui interpelle non seulement les établissements scolaires et les organismes communautaires qui donnent de la formation, mais aussi les employeurs, les syndicats et les autres organismes qui s'occupent d'insertion (MEQ 2002b).

Mentionnons également qu'il existe, au sein même des établissements scolaires, une certaine étanchéité entre ce qui se fait au secteur des jeunes et au secteur des adultes, parfois même aussi entre la formation générale et la formation professionnelle. Surtout dans le cas des jeunes qui passent assez rapidement d'un secteur à l'autre, il y a lieu de renforcer les liens pour inventorier ce qu'on leur propose, éviter les duplications ou les parcours répétitifs. Par ailleurs, des études sur des programmes pour décrocheurs ont mis en évidence la superficialité de la collaboration entre l'école et les organismes communautaires qui n'entretiennent pas toujours une vision commune de leur travail. Les chercheurs proposent plutôt d'accentuer ces liens et de s'orienter vers des interventions auprès des jeunes qui soient plus globales et plus intégrées (Janosz et Deniger 2001).

De plus, notons que les jeunes connaissent souvent peu ou mal les ressources qui pourraient leur être utiles. Des études comme le bilan de Solidarité Jeunesse mentionnent que les jeunes participants connaissaient peu ou pas les ressources ou services de la communauté. Il y a donc lieu, dans chaque milieu, de faire connaître ces services.



Il importe donc, dans chaque milieu, **de coordonner les efforts entrepris pour rejoindre les jeunes** en vue d'éviter les dédoublements, les incohérences et les lourdeurs bureaucratiques qui déroutent et découragent plus d'un jeune. Il y a lieu de développer une vision d'ensemble des services de formation offerts aux jeunes en difficulté dans une région ou dans un quartier, tant dans le système public, au secteur des jeunes et des adultes, que dans le secteur communautaire. Cette

connaissance partagée n'a pas pour seul but d'uniformiser ou de fusionner les services, mais bien d'augmenter la cohérence en vue de mieux répondre aux besoins des jeunes. Encore ici, il s'agit d'éviter les formules trop lourdes. Voici quelques exemples qui pourraient favoriser la concertation :

- prévoir une rencontre biannuelle de mise en commun de tous les organismes qui offrent des services de formation et d'insertion aux jeunes sur le territoire, dans le but de faciliter les références et de trouver ensemble des solutions pratiques pour favoriser la participation des jeunes et résoudre les problèmes administratifs (conditions d'accès aux mesures, allocations pour le transport ou le matériel, services de garde, etc.);
- inviter, dans les groupes, des personnes-ressources issues d'organismes qui peuvent les informer ou leur venir en aide au plan du logement, de la toxicomanie, des loisirs, etc.;
- établir une entente entre un organisme communautaire et une commission scolaire pour donner une formation à certains jeunes;
- organiser, au sein même de la commission scolaire, des périodes d'échange d'idées entre intervenants et responsables des secteurs jeunes et adultes qui travaillent auprès des jeunes en difficulté, afin de partager les savoir-faire.

CONCLUSION

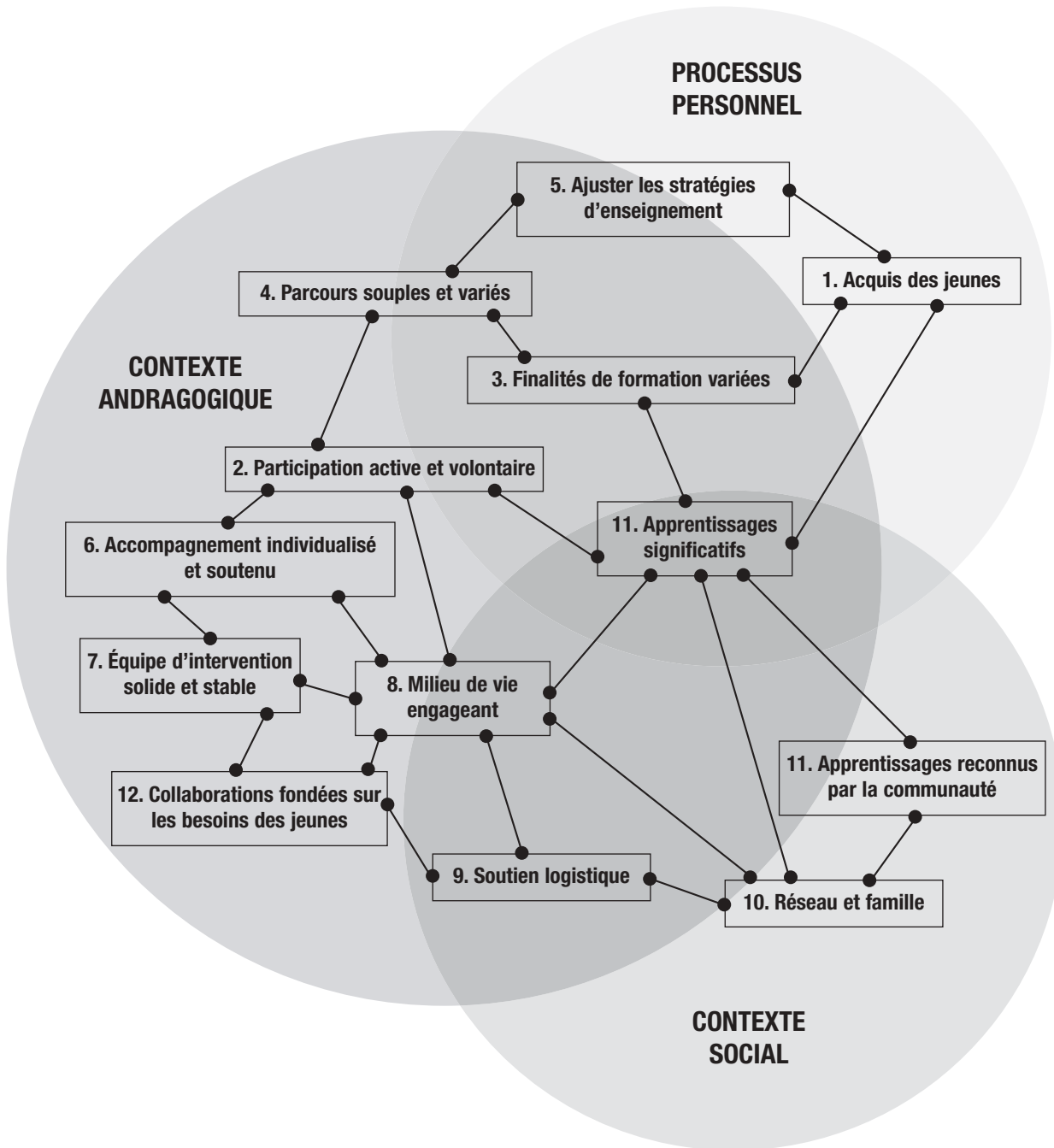
La description des douze aspects à considérer pour mettre en place des environnements éducatifs adaptés nous a permis de fournir un découpage « inspirant » des dimensions de nature personnelle, familiale, scolaire et sociale en cause. Nous l'avons fait en nous appuyant sur diverses études et sur notre connaissance de plusieurs expériences novatrices en cours dans différents milieux d'intervention. Cela nous a mené à privilégier une vision dynamique des jeunes qui, plutôt que d'être centré uniquement sur leurs problèmes, met l'accent sur leur créativité, leurs forces et leurs idées. Nous avons également misé sur une approche globale et intégrée, mettant à profit des interventions à plusieurs niveaux et mettant à contribution, au sujet du parcours éducatif, les diverses ressources de la communauté éducative.

Les services à mettre en place ne pourront donc être calqués sur un modèle unique, mais ils devront plutôt s'appuyer sur les savoir-faire locaux et régionaux, prendre en compte les contextes particuliers, les acquis et les besoins de chaque jeune, la dynamique particulière de chaque groupe et le contexte de chaque milieu. Cette conception globale de l'environnement éducatif, ancrée dans son contexte immédiat et permettant d'être à l'écoute des jeunes, prend en compte à la fois le contexte social, le contexte andragogique et la démarche personnelle de ces jeunes. Une première ébauche des interactions entre ces différentes dimensions est illustrée sur la figure de la page suivante.

Plus concrètement, des exemples de tels environnements existent déjà, portés tant par certaines écoles que par le milieu communautaire, mais ils sont souvent méconnus. Tablant sur l'idée qu'elles peuvent être des sources importantes d'inspiration pour les services à venir, la suite de nos travaux nous amènera à les recenser et proposer certaines descriptions de manière à mieux les comprendre, à faire circuler les connaissances, reconnaître les expertises et mieux répondre aux attentes et aux besoins de Chantal, Éric, Annie, Marc, Jean-Eugène, Rémi et les autres.

SCHÉMATISATION PRÉLIMINAIRE

< 38



RÉFÉRENCES

- ATTIAS-DONFUT, CLAUDINE, DIR. (1995). *Les solidarités entre générations*, Paris, PUF (Que sais-je ?) 352 pages.
- BABY, A., D. LAMOTHE, A. LARUE, R. OUELLET, C. PAYEUR (1995). *Le cheminement particulier visant l'insertion sociale et professionnelle; le point de vue des personnes engagées dans la formation des jeunes*, Sainte-Foy, CRIRES, 158 pages.
- BÉLISLE, R., DIR. (1995). *Nos compétences fortes. Manuel des animatrices et des animateurs*, Montréal, Institut canadien d'éducation des adultes, 194 pages.
- BÉLISLE, R. (2001). *Des rapports pluriels à l'écrit. Rapport de recherche aux partenaires sur la culture de l'écrit dans les organismes communautaires d'insertion sociale et professionnelle qui proposent des projets de formation à des jeunes non diplômés*, Sherbrooke, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 115 pages.
- BILODEAU, M., C. BERNIER, B. BOURASSA, M.-F. MARANDA, C. PAYEUR et S. VINCENT (1997). *La nouvelle filière de formation aux métiers semi-spécialisés pour les jeunes du secondaire*, Québec, CRIRES, 74 pages.
- BOILY, C., L. DUVAL et M. GAUTIER (2000). *Les jeunes et la culture : revue de la littérature et synthèse critique*, Québec, ministère de la Culture et des Communications, 93 pages.
- BOIVIN, F. (2001). *Étude d'un programme d'insertion socioprofessionnelle offert en commission scolaire s'adressant aux jeunes raccrocheurs*, Montréal, Université du Québec à Montréal, 120 pages.
- BOURDON, S. (1998). « La novation dans les pratiques des services externes de main-d'œuvre », *Cahiers de la recherche en éducation*, Vol. 5, n° 3, (p. 399-432).
- BOURDON, S. et R. BELISLE (2002). *Documenter les activités éducatives tout au long de la vie. Synthèse des travaux et propositions pour l'enquête ESSIL*. Rapport remis au groupe ESSIL, Montréal, Institut de la statistique du Québec, 61 pages.
- BOUTINET, J. P. (1993). *Psychologie de conduites à projet*, Paris, PUF, 126 pages.
- BOWLBY, J. W. et K. MC MULLEN (2002). *À la croisée des chemins : premiers résultats pour la cohorte de 18-20 ans de l'Enquête auprès des jeunes en transition*, Hull, Développement des ressources humaines du Canada et Statistique Canada, 80 pages.
- CAOQUETTE, C. (1997). « L'abandon scolaire : une réaction inadaptée à l'inadaptation de l'école », *PRO-ADO*, Vol. 6, n° 3, (p. 42-50).
- CHARBONNEAU, J. (1998). « La maternité adolescente : l'expression dramatique d'un besoin d'affection et de reconnaissance », *Possibles*, Vol. 22, n° 1, (p. 43-55).
- CHARBONNEAU, J. (2001). « La maternité à l'adolescence : une histoire de relations entre mères et filles », *Revue canadienne de psychoéducation*, Vol. 30, n° 1, (p. 93-117).
- CHAREST, D. (1997). *La situation des jeunes non diplômés de l'école secondaire*, Québec, MEQ. 175 pages

- CHAREST, D. (1992). *Les jeunes de 16-25 ans en alphabétisation : étude sur leur profil de fréquentation actuel et leur cheminement scolaire antérieur*, Québec, MEQ, Direction de la recherche, 62 pages.
- CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir*, Paris, Anthropos, 112 pages.
- CHARLOT, B. et D. GLASMAN (1998). *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*, Paris, Presses universitaires de France, 341 pages.
- CONSEIL PERMANENT DE LA JEUNESSE (1992). *Élèves au travail. Le travail des jeunes du secondaire en cours d'année scolaire*, Québec, Conseil permanent de la jeunesse, 55 pages.
- DANDURAND, P., DIR. (1993). *Enjeux actuels de la formation professionnelle*, Québec, IQRC, 271 pages.
- DE BROUCKER, P. ET K. UNDERWOOD (1998). « La mobilité intergénérationnelle en matière d'éducation : comparaison internationale », *Revue trimestrielle de l'éducation*, Vol. 5, n°2, (p. 30-45).
- DUBAR, C. (1996). « Socialisation et processus », dans S. Paugam (dir.), *L'exclusion: l'état des savoirs*, Paris, Éditions la Découverte, (p. 111-119).
- DUBET, F. (1996). « Des jeunesses et des sociologies », *Sociologie et sociétés*, Vol. 28, n° 1, (p. 23-35).
- DUBET, F. (2001). « Entrée dans la vie et socialisation en France », dans L. Roulleau-Berger et M. Gauthier (dir.), *Les jeunes et l'emploi. Dans les villes d'Europe et d'Amérique du Nord*, La Tour D'aigues, Éditions de l'Aube, (p. 27-41).
- GALLAND, O. (1996). « Les jeunes et l'exclusion », dans S. Paugam (dir.), *L'exclusion : l'état des savoirs*, Paris, Éditions la Découverte, (p. 183-192).
- GARON, R. (2000). *Les pratiques culturelles des Québécois et Québécoises- Dossier statistique*, Québec, ministère de la Culture et des Communications, 333 pages.
- GAUTHIER, M. et L. MERCIER (1994). *La pauvreté chez les jeunes. Précarité économique et fragilité sociale*, Québec, Institut québécois sur les jeunes et la culture, 190 pages.
- GAUTHIER, M., M. MOLGAT, L. SAINT-LAURENT (1999). *Lien social et pauvreté : repérage et profil des jeunes précaires qui vivent seuls en milieu urbain*, Québec, INRS-Culture et société, 282 pages.
- GOSELIN, C., N. LANCTÔT et D. PAQUETTE (2001). « La grossesse à l'adolescence : conséquences de la parentalité, prévalence, caractéristiques associées à la maternité et programmes de prévention en milieu scolaire », dans V. Vitaro et C. Gagnon (dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, (p. 461-492).
- GRENIER, A. (1998). *Les jeunes et le marché du travail : tendances et situation récente*, Emploi-Québec, 24 pages.
- HARDY, M. (1996). « Appropriation différentielle du savoir scolaire et soumission/résistance à la formation scolaire », dans G. Vincent, *L'éducation prisonnière de la forme scolaire : Regards sociologiques sur la scolarisation dans les sociétés développées*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, (p. 107-124).

- HRIMECH, M. et M. THÉORÊT (1997). « L'abandon scolaire au secondaire : une comparaison entre les élèves montréalais nés au Canada et ceux nés à l'étranger », *Revue canadienne de l'éducation*, Vol. 22, n° 3, (p. 268-282).
- JANOSZ, M. et M.-A. DENIGER (2001). *Évaluation de programmes de prévention du décrochage scolaire pour des adolescents de milieux défavorisés*, Montréal, (CRISES.), 81 pages.
- JANOSZ, M., J. S. FALLU et M.-A. DENIGER (2000). « La prévention de l'abandon scolaire : facteur de risque et efficacité des programmes d'intervention, Tome II : les problèmes externalisés », dans F. Vitaro et C. Gagnon (dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, (p. 117-164).
- KELLERHARS J. et C. MONTANDON (1991). *Les stratégies éducatives des familles; milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 256 pages.
- KNIGHTON, T. et S. MIZRA (2002). « L'incidence du niveau de scolarité des parents et du revenu du ménage sur la poursuite d'études postsecondaires », *Revue trimestrielle de l'éducation*, Vol. 8, n° 3, (p. 25-32).
- LAHIRE, B. *Tableaux de famille : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Le Seuil, 1995, 297 pages.
- LE BLANC, M., J. DIONNE, J. PROULX, J. GRÉGOIRE et P. TRUDEAU-LEBLANC (1998). *Intervenir autrement : un modèle différentiel pour les adolescents en difficulté*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 318 pages.
- LE BOSSÉ, Y., K. LAVALLÉE et M. HERRERA (1996). « Le vécu d'empowerment en milieu communautaire : analyse des relations entre le contrôle perçu et différents indicateurs potentiels de l'empowerment personnel », *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, Vol. 31, (p. 62-90).
- MEQ (2002a). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue. Apprendre tout au long de la vie*, Québec, ministère de l'Éducation, 40 pages.
- MEQ (2002b). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, Québec, ministère de l'Éducation, 43 pages.
- MEQ (2002c). *Agir Autrement*, Québec, ministère de l'Éducation, 27 pages.
- MEQ (2002d). *Indicateurs de l'éducation : éditions 2002*, Québec, Direction des statistiques et des études quantitatives, 19 pages.
- MESS (2002). *Bilan de l'an 1 de Solidarité jeunesse. Rapport du comité aviseur de Solidarité jeunesse*. Québec, MESS, 70 pages.
- MARTINI, F. (1997). « Les formateurs face au public en difficulté d'insertion », *Les actualités de la formation permanente*, n° 150, (p. 92-96).
- MOLGAT, M. (1999). « De l'intégration à l'insertion... Quelle direction pour la sociologie de la jeunesse au Québec ? » dans M. Gauthier et J.-F. Guillaume (dir.), *Définir la jeunesse? D'un bout à l'autre du monde*, Sainte-Foy, Les éditions de l'Institut québécois de recherche sur la culture (IQRC), (p. 77-94).

- NICOLE-DRANCOURT, CLAIRE (1994). « Mesurer l'insertion professionnelle », *Revue française de sociologie*, n° 35, (P. 37-68).
- PARAZELLI, M. (1999). « Prévenir l'adolescence ? » M. Gauthier et J.-F. Guillaume, *Définir la jeunesse ? D'un bout à l'autre du monde*, Sainte-Foy, (p. 55-74).
- PINARD, R. (2002). *Rien à perdre tout à gagner. Formation, travail, emploi : des jeunes s'expriment*, Laval, Emploi-Québec et Carrefour jeunesse-emploi, 86 pages.
- ROCHEX, J.-Y. (1995). « Adolescence, rapport au savoir et sens de l'expérience scolaire en milieux populaires », *L'orientation scolaire et professionnelle*, Vol. 24, n° 3, (p. 341-359).
- ROULLEAU-BERGER, L. (1991). *La ville intervalle. Jeunes entre centre et banlieue*, Paris, Meridiens Klincksieck, 211 pages.
- ROULLEAU-BERGER, L. (1999). « Pour une approche constructiviste de la socialisation des jeunes », M. Gauthier et J.-F. Guillaume, *Définir la jeunesse ? D'un bout à l'autre du monde*, Sainte-Foy, Les éditions de l'Institut québécois de la recherche sur la culture (IQRC), (p. 147-159).
- ROY, S. (2001a). *Jeunes filles enceintes et mères adolescentes. Un portrait statistique*, Québec, ministère de l'Éducation, 20 pages.
- ROY, S. (2001b). *Organisation des services éducatifs offerts aux jeunes filles enceintes et aux mères adolescentes. Résultats d'une étude sur les services offerts dans le réseau scolaire*, Québec, ministère de l'Éducation, 48 pages.
- ROY, S. (1995). *Portrait de filles et de garçons de 16 à 25 ans inscrits à des activités d'alphabétisation*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des adultes, 122 pages.
- SAINT-JACQUES, M.-C., S. DRAPEAU et R. CLOUTIER (2001). « La prévention des problèmes d'adaptation chez les jeunes de familles séparées ou recomposées », dans F. Vitaro et C. Gagnon (dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents. Tome I : Les problèmes internalisés*, Sainte-Foy, Presses de l'Université de Québec, (p. 355-381).
- STATISTIQUE CANADA. (1996). *Lire l'avenir : un portrait de l'alphabétisme au Canada*, produit n° 89-551-XPF au catalogue de Statistique Canada, Ottawa, Statistique Canada, Développement des ressources humaines Canada, Secrétariat national à l'alphabétisation, p. 43.
- STATISTIQUE CANADA. (2001). « Participation aux études postsecondaires et revenu familial », *Le Quotidien*, vendredi 7 décembre, [www.statcan.ca/Daily/Français].
- STATISTIQUE CANADA. (2002). « Enquête auprès des jeunes en transition », *Le Quotidien*, mercredi 23 janvier, [www.statcan.ca/Daily/Français].
- TEACHMAN, J. D. et K. PAASCH. (1998). « The Family and Educational Aspirations », *Journal of Marriage and the Family*, n° 60, (p. 548-557).
- VIOLETTE, M. (1991). *L'école facile d'en sortir, difficile d'y revenir*, Québec, ministère de l'Éducation du Québec, 118 pages.



LE PLAISIR D'APPRENDRE

J'EMBARQUE
QUAND ÇA ME **RESSEMBLE**