

L'insertion socioprofessionnelle des jeunes

Rédactrice invitée :

Nadia ROUSSEAU, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

- 1** **Liminaire**
L'insertion socioprofessionnelle des jeunes
Nadia ROUSSEAU, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 3** **L'abandon scolaire en Ontario français et perspectives d'avenir des jeunes**
Julie BOISSONNEAULT, Jacques MICHAUD, Daniel CÔTÉ, Cindy-Lynne TREMBLAY et Gratien ALLAIRE, Université Laurentienne, Ontario, Canada
- 23** **La transition de l'école à la vie active des personnes présentant une déficience intellectuelle**
Geneviève HAMEL et Carmen DIONNE, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 37** **Éduquer à la citoyenneté dans un cadre d'accueil à la différence**
Félix BOUVIER, Ghyslain PARENT et France BEAUMIER, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 56** **Employabilité, insertion et transfert des apprentissages – Étude exploratoire dans les CFER**
Ghislain SAMSON, Université de Sherbrooke, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 76** **Schématisation des trajectoires scolaires des jeunes : vers une meilleure compréhension de la situation**
Nadia ROUSSEAU, Karen TÉTREAU, Geneviève BERGERON et Marylène CARIGNAN, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 95** **Le soutien au passage à la vie adulte des jeunes recevant des services des centres jeunesse**
Martin GOYETTE, Geneviève CHÉNIER, Marie-Noëlle ROYER et Véronique NOËL, Institut national de la recherche scientifique – Urbanisation, culture et société, Québec, Canada
- 120** **Formes d'entrée sur le marché du travail et trajectoires professionnelles des jeunes faiblement scolarisés**
Mircea VULTUR, Institut national de la recherche scientifique – Urbanisation, culture et société, Observatoire Jeunes et Société, Québec, Canada
- 140** **La mobilité géographique et l'insertion professionnelle des jeunes peu scolarisés**
Frédéric DESCHENAUX, Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada
- 161** **Le travail à temps partiel durant les études chez les élèves du secondaire : impacts sur leur adaptation scolaire et psychosociale**
Michelle DUMONT, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 182** **Le conte comme outil de valorisation personnelle et sociale de jeunes parents faibles lecteurs**
Martine COURNOYER, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canada
- 203** **Profil des compétences langagières des élèves qui fréquentent les CFER : résultats préliminaires**
Julie Myre BISAILLON, Anick AUGER et Marie-Ève BÉDARD, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
- 216** **La confiance entre les enseignants et les parents d'élèves fréquentant les CFER**
Rollande DESLANDES, Nadia ROUSSEAU et Hélène FOURNIER, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada



VOLUME XXXV:1 – PRINTEMPS 2007

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est d'offrir aux intervenants en éducation francophone une vision du perfectionnement et des outils en construction identitaire.

Directrice de la publication

Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Mariette Thérberge,
Université d'Ottawa

Comité de rédaction

Gérald C. Boudreau,
Université Sainte-Anne
Lucie DeBlois,
Université Laval
Simone Leblanc-Rainville,
Université de Moncton
Paul Ruest,
Collège universitaire de Saint-Boniface
Mariette Thérberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon pour Opossum

Responsable du site Internet

Anne-Marie Bergeron

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.



ASSOCIATION CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE

268, rue Marie-de-l'Incarnation
Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acef.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 0849-1089

Liminaire

L'insertion socioprofessionnelle des jeunes

Nadia ROUSSEAU

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Ce numéro thématique, *L'insertion socioprofessionnelle des jeunes*, comprend douze articles portant sur trois dimensions en lien avec la persévérance scolaire et l'insertion sociale et professionnelle des élèves en difficulté ou handicapés.

Le premier thème, « Un regard sur la participation sociale des jeunes en difficulté ou handicapés », comprend quatre articles. Le premier présente la perception de jeunes décrocheurs, raccrocheurs et élèves à risque en lien avec leur avenir; le deuxième aborde la participation à la vie active de jeunes adultes handicapés ou en grande difficulté; le troisième article propose une réflexion sur l'accueil à la différence en s'appuyant sur l'expérience du regroupement de services intégrés *Propulsion*, un projet qui a pour objectif de permettre aux adultes vivant avec une déficience physique et cognitive d'acquérir une certaine maîtrise de leur environnement. Le quatrième article tente de répondre à la question suivante : Y a-t-il transfert entre les compétences développées en contexte de formation qualifiante et le milieu du travail chez les jeunes de 16 à 18 ans ayant des difficultés scolaires importantes?

Le deuxième thème, « Les trajectoires scolaires et l'entrée sur le marché du travail », comprend cinq articles. Le premier présente des données intéressantes mais troublantes sur le parcours scolaire des jeunes de trois cohortes de la maternelle à leur sortie du système scolaire; le deuxième article présente les enjeux de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes en difficulté ayant fait un séjour en centre jeunesse; le troisième article s'intéresse aux trajectoires professionnelles

souvent complexes des jeunes qui caractérisent la relation formation-emploi dans le monde actuel; le quatrième article présente l'examen du lien entre la mobilité géographique et l'insertion professionnelle des jeunes peu scolarisés. Enfin, un cinquième article permet d'en apprendre un peu plus sur les impacts psychosociaux du travail à temps partiel chez les adolescents.

Le troisième thème, « Parents, élèves, enseignants : acteurs de réussite », comprend trois articles. Le premier aborde la prévention de l'analphabétisme chez les jeunes parents d'enfants d'âge scolaire par l'utilisation du conte comme outil de valorisation personnelle et sociale; le deuxième article se penche sur les compétences langagières de jeunes âgés de 16 à 18 ans inscrits dans un programme de formation qualifiante; alors que le troisième article aborde la construction du lien de confiance entre enseignants, parents et jeunes ayant des difficultés scolaires.

L'abandon scolaire en Ontario français et perspectives d'avenir des jeunes¹

Julie BOISSONNEAULT

Université Laurentienne, Ontario, Canada

Jacques MICHAUD

Institut franco-ontarien, Université Laurentienne, Ontario, Canada

Daniel CÔTÉ

Université Laurentienne, Ontario, Canada

Cindy-Lynne TREMBLAY

Université Laurentienne, Ontario, Canada

Gratien ALLAIRE

Institut franco-ontarien, Université Laurentienne, Ontario, Canada

RÉSUMÉ

L'étude a été menée dans les écoles de langue française de l'Ontario auprès d'élèves dont les uns avaient quitté l'école, d'autres étaient revenus aux études et d'autres encore étaient considérés comme « à risque ». Elle fait ressortir l'importance de traiter la question de l'abandon scolaire dans une perspective multifactorielle et

1. Nous tenons à reconnaître l'apport de notre collègue Pounthiou Diallo, professeur à l'École des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne et membre de l'équipe de recherche, décédé à l'hiver 2006. L'équipe de recherche tient à remercier le ministère de l'Éducation de l'Ontario de son appui financier ainsi que les évaluateurs anonymes pour leurs conseils et suggestions de corrections.

multidimensionnelle. C'est à partir de l'analyse de l'un de ces facteurs – celui des attentes et des aspirations des jeunes – qu'ils se penchent sur le portrait que se font les jeunes de leur avenir. Ce portrait varie-t-il selon que les jeunes ont abandonné l'école sans obtenir leur diplôme de fin d'études, qu'ils ont choisi de retourner sur les bancs de l'école ou qu'ils sont à risque de décrocher? C'est l'une des questions auxquelles cet article tente de répondre. Les résultats illustrent la complexité de la question dans le parcours des jeunes, mais font également valoir certaines convergences entre les catégories de jeunes, notamment l'importance de l'obtention du diplôme d'études secondaires.

ABSTRACT

The Dropout Problem in French Ontario and Perspectives on the Future

Julie BOISSONNEAULT

Jacques MICHAUD

Daniel CÔTÉ

Cindy-Lynne TREMBLAY

Gratien ALLAIRE

Laurentian University, Ontario, Canada

In the framework of a study on young dropouts, returnees, and students at risk in Ontario French language schools, the authors bring out the importance of dealing with the dropout problem in a multifactorial and multidimensional perspective. Starting with the analysis of these factors – the expectations and aspirations of young people – they examine the perception the youth have of their future. Does this portrait vary according to whether they dropped out of school without obtaining their diplomas, whether they chose to return to school, or whether they are at risk of dropping out? This is one of the questions the article attempts to answer. The results illustrate the complexity of the question in relation to the paths young people take, but it also reveals some similarities among the different categories, notably, the importance of obtaining a high school diploma.

RESUMEN

El abandono escolar en Ontario francófono y perspectivas futuras de los jóvenes

Julie BOISSONNEAULT

Jacques MICHAUD

Daniel CÔTÉ

Cindy-Lynne TREMBLAY

Gratien ALLAIRE

Universidad Laurentienne, Ontario, Canadá

En el cuadro de un estudio realizado entre los jóvenes que abandona, que reintegran la escuela y los alumnos en situación de riesgo en las escuelas de lengua francesa de Ontario, los autores subrayan la importancia de abordar la cuestión del abandono escolar desde una perspectiva multifactorial y multidimensional. A partir del análisis de uno de esos factores -el referente a las expectativas y aspiraciones de los jóvenes- los autores interrogan la percepción que los jóvenes se hacen respecto a su futuro. ¿Esta imagen es diferente si los jóvenes abandonaron la escuela sin haber obtenido su diploma final, si deciden retornar a la escuela o si corren el riesgo de abandonar los estudios? Ésta es una de las interrogantes que el artículo trata de responder. Los resultados muestran la complejidad de dicha cuestión en la trayectoria escolar de los jóvenes, pero también validan ciertas convergencias entre las categorías de jóvenes, sobre todo la importancia que posee la obtención del diploma de estudios secundarios.

Il est de plus en plus évident que la question du décrochage et de sa prévention est étroitement liée à des questions qui relèvent de la structure économique et du tissu social. Ces questions comprennent la pauvreté, le chômage, la discrimination, le rôle de la famille, les valeurs sociales, le recours au bien-être social, l'abus des enfants et la toxicomanie.
(Peck, Law et Mills (1987), cités dans Woods (1995), adaptation libre)

Introduction

La question du décrochage scolaire est l'objet de grandes préoccupations, notamment dans les pays industrialisés. Le fait, pour les jeunes, de ne pas terminer leurs études secondaires nuit à leur insertion socioéconomique (Unesco, 2004; OCDE et Statistique Canada, 2005) et, donc, à la stabilité économique des pays. En fait, stabilité économique et éducation vont de pair, en ce que la santé économique d'une région est tributaire du taux d'alphabétisation / de littératie et de numératie de la population. Par ailleurs, l'Agence de santé publique du Canada (2002) associe un haut niveau de scolarité à un niveau élevé de bonne santé. Picard et Allaire (2005) et Woods (1995) en font également état.

Alors que les études ont longtemps et longuement traité du décrochage en s'arrêtant sur ses effets plutôt que sur ses causes, de plus en plus de recherches utilisent une approche multidimensionnelle et motivationnelle pour étudier le phénomène (Vallerand et Sénécal, 1992; Jacques, 2003; Fortin *et al.*, 2004, 2005) et soulignent l'importance de tenir compte de la culture dans la relation entre les jeunes et leur environnement (Tilleczek, 2004; King *et al.*, 2005) ainsi que des caractéristiques de la communauté (Rumberger, 2001; South *et al.*, 2003; South et Crowder, 1999; Tilleczek, 2004). C'est dans cet ensemble explicatif que s'inscrit cet article, dans lequel seront exposées les perceptions des jeunes – élèves à risque, décrocheurs et raccrocheurs – quant à leur avenir.

Afin de maintenir son avantage économique et de se tailler une place dans l'économie globale, le gouvernement ontarien cherche à réduire le nombre de jeunes qui quittent l'école sans obtenir leur diplôme et à mieux répondre aux besoins de ceux qui sont à risque de le faire. Dans le but de mieux cerner les enjeux et les besoins, le ministère de l'Éducation de l'Ontario a mandaté une équipe de chercheurs pour faire état de la question (Ferguson *et al.*, 2005). Une seconde étude a permis de contextualiser les résultats en fonction de la communauté franco-ontarienne (Allaire *et al.*, 2005b). Les observations, les réflexions et les analyses présentées dans le présent article découlent de cette dernière recherche.

Pourquoi faire porter une recherche sur les jeunes de l'Ontario français? Dans un premier temps, la question du décrochage y est d'autant plus criante qu'il y a diminution notable des effectifs dans les écoles de langue française, ce qui demanderait une analyse plus approfondie de la situation d'abandon du système scolaire

franco-ontarien. Dans un second temps, le décrochage semble illustrer un malaise, en ce qu'étudier en français est souvent perçu comme limitant les horizons professionnels des élèves, ce qui a un effet négatif sur la vitalité de la communauté franco-ontarienne et sur son intégration socioéconomique à l'ensemble de la province (Allaire *et al.*, 2005a). Nos prémisses théoriques tiennent ainsi compte de la politique d'aménagement linguistique mise en place par le ministère de l'Éducation de l'Ontario dans le but de rehausser le sentiment d'appartenance à la communauté franco-ontarienne et, de ce fait, augmenter le taux de réussite et de rétention au secondaire (MÉO, 2004).

Dans cet article, nous ferons d'abord un bref survol des écrits sur le décrochage en général, puis de ceux portant sur l'Ontario. Nous présenterons ensuite une explication de la source du décrochage à partir des grandes lignes de l'analyse multidimensionnelle que nous avons menée. Enfin, nous irons au cœur de ce que ressentent les décrocheurs, les raccrocheurs et les élèves à risque : nous présenterons et nous analyserons leurs points de vue afin de mieux cerner comment ils voient leur avenir. Ce faisant, nous brosserons un portrait des perceptions qu'ils entretiennent face à leur avenir socioéconomique. Le niveau de leur compréhension du marché du travail donnera des pistes qui permettront de mieux comprendre pourquoi les jeunes décrochent et ce qui les fragilise dans le milieu scolaire.

Décrochage scolaire : un problème multidimensionnel

Depuis une dizaine d'années, diverses études explorent davantage les causes que les effets du décrochage scolaire, faisant ainsi ressortir la complexité du phénomène. Les écrits sur la question indiquent que le décrochage scolaire est un processus à long terme et non ponctuel, qui ne découle pas seulement de caractéristiques individuelles, mais d'une gamme de facteurs reliés tant au milieu scolaire qu'aux milieux familiaux et communautaires (Dei *et al.*, 1997; Rosenthal, 1998; Jimerson *et al.*, 2000; Bushnik *et al.*, 2004). Fortin *et al.* (2004, 2005), notamment, ont fait intervenir un grand nombre de variables personnelles, familiales et scolaires qui agissent sur les décrocheurs ou sur les élèves éprouvant des problèmes de comportement. Pour bien comprendre ce qui mène au décrochage, il faut donc comprendre la dynamique qui relie les différents milieux dans lesquels vivent les jeunes.

Le *Community Health Systems Resource Group* du *Hospital for Sick Children* de Toronto, en collaboration avec des chercheurs de quatre universités ontariennes², a mené de 2004 à 2005 une enquête sur le décrochage scolaire en Ontario. Cette étude – *Early School Leavers: Understanding the Lived Reality of Student Disengagement from Secondary School* – avait comme objectifs de faire une recension des écrits sur les facteurs, les stratégies et les initiatives de prévention et d'intervention portant sur le décrochage; de mener une série de consultations communautaires sur le décrochage scolaire auprès des jeunes, des parents et des intervenantes et intervenants

2. Les quatre universités ontariennes qui ont participé à cette recherche sont la University of Toronto, l'Université d'Ottawa, la Lakehead University à Thunder Bay et l'Université Laurentienne de Sudbury.

scolaires; d'analyser le décrochage de l'école secondaire dans la perspective de ces participantes et participants; et de mettre à l'épreuve un instrument qui pourrait servir dans des recherches ultérieures (Ferguson *et al.*, 2005, adaptation libre).

L'étude repose sur des prémisses qui, à l'instar d'autres recherches sur le sujet, mettent l'accent sur différentes facettes du vécu des jeunes. La première prémisses tient compte de la relation entre les élèves et leur environnement social (relations entre les jeunes, entre les jeunes et les membres de leur école, de leur communauté et de leur famille) puisque le décrochage y est d'abord et avant tout vu comme un problème multidimensionnel. C'est donc dire que plusieurs facteurs sont en jeu lorsqu'il est question d'abandon ou de rétention scolaire.

La deuxième prémisses stipule que les programmes d'études doivent être abordés selon leur complétude, à savoir s'ils touchent aux diverses facettes de la vie de l'élève. Étant donné que les jeunes quittent l'école pour une multitude de raisons, les services et l'appui qui leur sont destinés doivent être souples et adaptés à leurs besoins individuels (Faucher, 2001; Rumberger, 2001).

La troisième prémisses avance que les stratégies pour augmenter la rétention à l'école se distinguent selon qu'elles portent sur les programmes de prévention, sur le développement de capacités de base, ou sur ce qui améliore l'éducation et la communauté (Schargel et Smink, 2001).

L'éducation envisagée comme déterminant de la santé constitue la quatrième prémisses. L'école y est représentée comme un lieu privilégié d'interaction, de services et de possibilités : reconnaissance des forces et des aptitudes des jeunes, importance de leur offrir des occasions de prendre des décisions et de respecter leurs droits à un traitement équitable et respectueux (Agence de santé publique du Canada, 2002).

La cinquième prémisses découle de ce qui distingue les écoles perçues comme ayant réussi de celles jugées comme ayant échoué. Les premières partagent des points en commun, notamment le fait qu'elles sont dotées d'une vision claire et que cette vision est partagée entre les membres, qu'on y retrouve des normes et des attentes élevées, un niveau de collaboration élevé, une évaluation de l'enseignement et de l'apprentissage, un appui à l'apprentissage et un grand engagement de la part des parents et des communautés (Shannon et Bylsma, 2003).

En dernier lieu, les réformes éducationnelles de l'heure peuvent échouer si elles sont sporadiques, si elles ne traitent que des symptômes plutôt que des causes, et si elles ne sont pas systémiques (Schargel et Smink, 2001). Il importe donc de connaître les causes du décrochage puisque traiter de ses effets ne permet pas d'arriver à une pleine compréhension du phénomène.

Bien que l'étude de Ferguson *et al.* (2005) ait tenu compte des Autochtones, des Néo-Canadiens et des Franco-Ontariens, il est vite devenu évident que les particularités de chacun de ces groupes méritaient d'être analysées plus en profondeur. C'est dans ce but que l'Institut franco-ontarien de l'Université Laurentienne a donné suite, en 2005, avec l'aval de la Direction des politiques et programmes d'éducation en langue française du ministère de l'Éducation de l'Ontario, aux objectifs de l'étude de Ferguson *et al.* et a approfondi le volet sur les jeunes des écoles de langue française

de l'Ontario. *Le rapport d'étude intitulé Le décrochage au secondaire en Ontario français : le point de vue des jeunes*³ (Allaire *et al.*, 2005b) propose des pistes de solution dans le but de donner à tout jeune franco-ontarien les moyens d'assurer son mieux-être comme citoyen et de contribuer à l'épanouissement et à la vitalité de la communauté franco-ontarienne dans son ensemble. De plus, il accorde une plus grande attention à une variable supplémentaire spécifique au milieu francophone minoritaire : celle du passage de l'élève d'une école de langue française à une école de langue anglaise.

L'étude de l'Institut franco-ontarien a ainsi cherché à cerner les éléments qui contribuent le plus au décrochage du jeune, à son retour à l'école et à ce qui le met à risque d'abandonner. Bien que l'équipe se soit arrêtée sur les perspectives à la fois du jeune, des parents et des intervenantes et intervenants scolaires, il ne sera question, dans cet article, que de la perspective des jeunes. Trois questions se sont posées : Pourquoi les jeunes quittent-ils l'école? Qu'est-ce qui fragilise ceux et celles qui envisagent de ne pas terminer leur secondaire? Qu'est-ce qui les motive à retourner sur les bancs de l'école?

Démarche et méthodologie

L'équipe a choisi de maintenir les instruments élaborés dans l'enquête menée par Ferguson *et al.* (2005) afin d'assurer la continuité de la recherche. Elle a donc procédé par entretien individuel semi-dirigé d'une durée approximative d'une heure auprès d'un échantillon sélectif constitué de jeunes décrocheurs, c'est-à-dire de jeunes qui ont quitté l'école depuis au moins six mois sans obtenir leur diplôme; d'élèves à risque, identifiés d'après les critères du Groupe de travail sur les itinéraires d'études pour les élèves à risque (Griffore *et al.*, 2003)⁴; et de raccrocheurs, soit ceux et celles qui sont de retour à l'école et qui ont reçu leur diplôme d'études secondaires ou qui l'obtiendront sous peu. À ces entretiens s'ajoutait un questionnaire socio-démographique qui permettait de contextualiser et de valider les données recueillies.

Tous les entretiens ont été enregistrés et analysés avec le programme *Ethnograph*. À partir d'un livre de codes élaborés dans le cadre de l'étude de Ferguson *et al.* (2005) et adaptés aux besoins additionnels, au moins deux chercheurs ont codé chacun des entretiens afin d'assurer la validité de l'analyse. L'équipe de recherche s'est servie du programme *Statistical Program for Social Sciences* (SPSS) pour faire la compilation des questionnaires sociodémographiques.

L'étude a porté sur huit régions, ce qui a permis de broser un portrait de la situation dans des régions urbaines et rurales de concentration francophone et

3. Le rapport est disponible sur le site Web de l'Institut franco-ontarien de l'Université Laurentienne au <http://laurentienne.ca/ifo/IF0.html>

4. Une ou un élève à risque est défini selon les critères suivants : le rendement à l'élémentaire est inférieur aux attentes du curriculum de l'Ontario, le rendement au secondaire est de beaucoup inférieur à la norme provinciale ou la note se situe dans une échelle de 50 % à 60 %, l'acquisition des fondements est insuffisante pour satisfaire aux exigences du curriculum, les études antérieures étaient au niveau modifié ou fondamental sous l'ancien curriculum, l'engagement est pauvre ou l'assiduité faible, et la connaissance du français en tant que langue d'enseignement est insuffisante (Griffore *et al.*, 2003).

représentatives de l'Ontario français. Aux trois régions de population francophone déjà couvertes par l'étude de Ferguson *et al.* (2005), soit Toronto, Ottawa et Sudbury, se sont ajoutées cinq autres régions : Windsor, Est ontarien, Kapuskasing, Hearst et Hamilton. Au total, nous avons interviewé 84 jeunes : 54 jeunes garçons et 30 jeunes filles, ce qui correspond à la distribution recherchée, soit deux tiers garçons / un tiers filles, en accord avec celle des études canadiennes antérieures (Bowlby, 2005; Lemery, 2004)⁵. L'âge des répondantes et des répondants varie de 14 à 24 ans, la moyenne étant de 17,6 ans.

Cinq dimensions du décrochage

Les entretiens ont permis de dégager des facteurs contribuant au phénomène du décrochage, ce qui permet d'en mieux comprendre l'origine. Nous avons regroupé ces facteurs en cinq dimensions interagissant l'une sur l'autre. La première dimension, celle de l'environnement scolaire, traite du climat et de l'ambiance qui règnent à l'école. La deuxième, celle de l'environnement curriculaire et pédagogique, s'en démarque en portant sur l'aspect scolaire (les contenus) et sur l'enseignement à proprement parler. Les troisième et quatrième dimensions – l'environnement familial et l'environnement communautaire – se situent hors du cadre de l'école et portent sur les milieux dans lesquels habite l'élève. La cinquième dimension recoupe tous les facteurs individuels qui agissent sur la question à l'étude. C'est pour ainsi dire le filtre par lequel sont interprétées les autres dimensions.

Les facteurs que recouper ces dimensions peuvent protéger l'élève en le motivant à demeurer à l'école, ou, au contraire, le fragiliser, voire l'inciter à abandonner ses études. Ces facteurs, qui peuvent être à la fois source de risque et source de protection, sont ainsi facteurs de décrochage ou de rétention. L'aspect multidimensionnel permet de se faire une idée plus juste du parcours des jeunes et de comprendre que le décrochage est un processus qui se fait au fil des événements et sous l'influence d'une diversité de facteurs.

Première dimension : l'environnement scolaire

Sous l'environnement scolaire, nous avons identifié sept grands facteurs de protection ou de risque tels que les ont mentionnés les jeunes élèves franco-ontariens.

1. La philosophie de l'école ou le climat scolaire peuvent être perçus comme positifs ou négatifs selon que les jeunes y décèlent des barrières idéologiques, structurales ou langagières (discrimination, homophobie, intimidation). Par exemple, les jeunes parlent de *bullying* à l'école comme un facteur négatif, mais de l'appui général qu'ils y reçoivent comme un facteur positif.

5. Cette répartition selon le sexe correspond aux données de Statistique Canada qui faisaient valoir la sur-représentation masculine dans les taux de décrochage : en 2004-2005, 6,3 décrocheurs sur 10 étaient de jeunes hommes (Bowlby, 2005).

2. Les relations qu'entretiennent les élèves avec le personnel de l'école peuvent aussi être facteur de risque ou de protection. Un membre du personnel non enseignant peut ainsi faire toute la différence auprès d'un jeune.
3. Le rapport des jeunes au système disciplinaire sous-tend leur compréhension des règlements et la perception d'équité et de respect, et constitue, dans ce cas, un facteur de protection, ou leur non-compréhension et le non-respect, ce qui est, par conséquent, un facteur de risque.
4. La taille de l'école et des classes contribue à la protection ou au risque selon qu'elle est jugée comme favorisant ou non l'apprentissage. Par exemple, alors que certains jeunes trouvent leur classe trop nombreuse, d'autres allèguent ne pas avoir accès aux cours qui les intéresseraient en raison de la petite taille de l'école. Les écoles franco-ontariennes, en raison de leurs effectifs moindres, sont plus susceptibles que les écoles de langue anglaise d'offrir un moins grand éventail de cours. Les écoles en régions rurales le sont davantage (AEFO, 2005).
5. Le facteur de l'organisation structurelle de l'école permet de savoir si cette dernière répond ou ne répond pas aux besoins des jeunes et si elle est en mesure ou non de s'y adapter. Le placement des élèves dans des niveaux adaptés à leurs besoins et les programmes d'école alternative en sont de bons exemples.
6. Les expériences qui découlent des relations avec les camarades et avec les pairs de la classe teintent, elles aussi, de façon positive ou négative, l'image que se font les jeunes de leur expérience scolaire.
7. La perception d'une harmonie ou d'un conflit d'ordre culturel et linguistique est propre à l'école franco-ontarienne évoluant en milieu minoritaire. La langue, en l'occurrence le français, est-elle source de difficulté ou de facilité d'apprentissage? C'est l'une des questions que nous cherchions à cerner.

Deuxième dimension : l'environnement curriculaire et pédagogique

Au chapitre de l'environnement curriculaire et pédagogique, quatre grands axes se dégagent.

1. Le niveau de participation de l'élève et sa réussite scolaire l'incitent à évaluer d'un bon ou d'un mauvais œil son expérience. L'école est-elle perçue comme ennuyante ou stimulante?
2. Les relations individuelles qu'entretiennent les élèves avec leurs enseignantes et leurs enseignants se définissent selon que les premiers reçoivent ou ne reçoivent pas des seconds le soutien ou l'appui qui leur est nécessaire ou dont ils estiment avoir besoin. Les conseils et l'orientation sont-ils adéquats et appropriés?
3. Les questions de la pertinence du curriculum et de la qualité du matériel pédagogique reviennent à de nombreuses reprises. Les jeunes comprennent l'utilité d'un apprentissage quelconque ou la remettent en question.

4. Les stratégies d'enseignement interviennent dans le regard que posent les jeunes sur leur expérience scolaire. Y a-t-il diversité dans les styles d'enseignement, diversité qui tient compte des différents styles d'apprentissage? L'école leur offre-t-elle d'autres façons d'apprendre (tant sur le plan individuel qu'institutionnel)?

Troisième dimension : l'environnement familial

La dimension familiale comprend trois grands facteurs.

1. L'évolution et la dynamique de la famille englobent, entre autres, les liens affectifs et la communication entre les membres de la famille, la présence ou l'absence de routines. La discipline parentale est-elle comprise, est-elle jugée acceptable? La famille connaît-elle de nombreux changements (de résidence, de structure)?
2. Le soutien et l'encadrement que reçoit le jeune de la part des membres de sa famille pour demeurer ou non à l'école influe sur sa motivation à poursuivre ses études. Ce soutien se traduit par la participation de la famille à sa vie en général et à sa vie scolaire en particulier (Jimerson *et al.*, 2000; Fortin *et al.*, 2005).
3. Les rôles dévolus au jeune au sein de sa famille peuvent être nombreux. Certains jeunes sont amenés à remplacer un parent, à s'occuper de la famille, voire à être l'un des gagne-pain.

Quatrième dimension : l'environnement communautaire

La quatrième dimension situe l'élève dans son milieu communautaire et tient compte de trois facteurs.

1. La culture de la jeunesse, l'intégration sociale du jeune et les expériences qu'il ou elle connaît avec ses amis ne sont pas sans conséquences. Ces expériences sont-elles protectrices (saines habitudes de vie et activités diverses hors du cadre scolaire) ou à risque (usage de drogues et d'alcool)?
2. L'élève reçoit-il un soutien social, au sein de sa communauté, pour demeurer à l'école ou, au contraire, celle-ci l'incite-t-elle à abandonner ses études?
3. Le fait d'occuper un emploi rémunéré peut responsabiliser et valoriser les jeunes tout comme cela peut les fragiliser. Les écrits établissent clairement le parallèle entre le fait de travailler de trop nombreuses heures par semaine et la diminution de la performance scolaire et le désengagement vis-à-vis de l'école (Bushnik *et al.*, 2004).

Cinquième dimension : la dimension personnelle

Outre les quatre dimensions présentées ci-dessus, certains facteurs propres à chaque individu protègent ou fragilisent les jeunes dans leur parcours scolaire.

1. Leur santé physique et mentale et leurs habitudes de vie comprennent, notamment, la maladie et les handicaps dont souffrent certains jeunes.
2. Leur identité personnelle joue sur leur perception d'eux-mêmes.
3. Leurs aspirations et leurs attentes éducatives sont souvent garantes de leur motivation à terminer le secondaire.

C'est dans le cadre de ce dernier facteur que nous nous sommes posé des questions sur la représentation de l'avenir que se font les jeunes.

Perspectives des jeunes sur leur avenir socioéconomique

Comment les élèves à risque, les raccrocheurs et les décrocheurs envisagent-ils leur avenir? Quels étaient leurs plans d'avenir alors qu'ils étaient encore à l'école ou, le cas échéant, avant que leur situation ne se fragilise? Quels sont leurs plans aujourd'hui? Bref, que se proposent-ils de faire?

Bien qu'il ne s'agisse que de pistes de réflexion qui mériteraient d'être approfondies dans des études ultérieures, le regard que nous posons permet néanmoins de dégager quelques grandes lignes. D'emblée, certaines questions s'imposent. D'abord, y a-t-il convergence entre les trois catégories de jeunes quant à leurs attentes et à leurs aspirations en éducation? Si oui, sur quels points? Si non, en quoi leurs attentes diffèrent-elles? Puis, pouvons-nous qualifier ces attentes de réalistes ou sont-elles utopiques?

Le décrochage scolaire est, comme nous l'avons déjà mentionné, un processus multidimensionnel. Bien qu'une goutte puisse souvent faire déborder le vase, cet événement s'ajoute à plusieurs autres événements tissés dans le parcours des jeunes. Leurs attentes et leurs projets d'avenir font partie des facteurs qui peuvent les inciter à terminer leurs études secondaires ou, au contraire, à décrocher. Examinons les propos des jeunes selon qu'ils sont élèves à risque, raccrocheurs ou décrocheurs.

Les élèves à risque

Les élèves à risque, rappelons-le, sont ceux qui ont déjà exprimé d'une façon quelconque l'intention d'abandonner leurs études ou qui ne réussissent pas leurs études de façon satisfaisante, selon les normes établies par le ministère (Griffore *et al.*, 2003). Ces élèves sont vulnérables sur le plan de la réussite académique. Si les facteurs des cinq dimensions jouent incontestablement dans leur persévérance scolaire, qu'en est-il de leurs attentes?

Les propos que nous avons recueillis⁶ semblent indiquer que s'ils n'abandonnent pas, c'est à cause de leur persévérance – de leur endurance, comme ils aiment bien le dire.

INTERVIEWER – Est-ce que tu as déjà pensé de quitter l'école?

ÉLÈVE – Non. Ça serait vraiment stupide. Je l'haïs, mais je sais que je dois le faire. *It's like, I'd be anywhere else but here.* Mais je sais que si je reste c'est mieux pour moi et mon futur.⁷

6. Pour en conserver la couleur régionale et pour fournir des indications du niveau d'expression des répondants, nous avons reproduit les extraits des entretiens avec les jeunes tels quels. Cependant, nous en fournissons en note une transcription en français standard pour en améliorer la compréhension.

7. INTERVIEWER – Est-ce que tu as déjà pensé à quitter l'école?

ÉLÈVE – Non. Ça serait vraiment stupide. Je hais l'école, mais je sais que je dois y aller. Je préférerais être ailleurs, n'importe où. Mais je sais que si je reste, c'est mieux pour moi et mon avenir.

ÉLÈVE – Je me suis rendu compte que [...] tout le monde sont à l'école pis c'est un stade de la vie qui faut que tu passes par là. Fait que, t'aussi bien de prendre son mal en patience pis y aller pis le faire.⁸

ÉLÈVE – [...] C'est pas rose à toutes les jours, mais au moins ça sert à quelque chose tu sais. Faut vraiment avoir ça pour avoir un futur. Si tu veux avoir une job dans une épicerie toute ta vie, lâche l'école [...] sinon, continue, ça vaut la peine.⁹

Cette persévérance est largement motivée par le fait que ces jeunes connaissent souvent le métier ou la profession qu'ils désirent exercer et les exigences académiques qui s'y rattachent.

ÉLÈVE – J'essaye d'aller à mes cours. [...] *I do my best*. Je sais que je vais aller au collège.¹⁰

ÉLÈVE – Je veux [...] m'impliquer dans *metal working* parce que j'aime ça. Ça c'est aussi un petit peu comme [...] un de mes loisirs. Je vais dans un garage, je prends des matériaux et je les coupe et pis j'essaie de faire des choses avec ça. Comme un passe-temps. [...] Pis après l'école je pense que au moins 12^e année, je veux prendre un cours, pis essayer ça. Aller dans un *shop* pis voir si j'aime ça, pis si j'aime ça je vais peut-être m'appliquer dans un collège.¹¹

Les raccrocheuses et les raccrocheurs

Les élèves qui retournent sur les bancs de l'école afin d'y obtenir leur diplôme d'études secondaires après avoir abandonné leurs études choisissent de le faire en grande partie parce que leur expérience sur le marché du travail ou, tout au plus, à l'extérieur de l'école, n'a pas été concluante. Plusieurs le diront : sans diplôme, l'avenir n'est pas prometteur.

Leurs propos sont teintés de frustration à l'égard de cette expérience sur le marché du travail, qu'ils aient réussi à y percer ou non. Les frustrations qu'ils expriment le plus clairement se rapportent au salaire et à la précarité de l'emploi. Gagnon et Brunel (2005) font un constat similaire quant à ce qui amène les jeunes à retourner à l'école pour obtenir leur diplôme d'études secondaires.

8. ÉLÈVE – Je me suis rendu compte que [...] tout le monde va à l'école, que c'est un stade de la vie et il faut passer par là. Ça fait qu'il est préférable de prendre son mal en patience, d'y aller, puis de le faire.

9. ÉLÈVE – [...] Ce n'est pas rose tous les jours, mais au moins ça sert à quelque chose. Il faut vraiment avoir ça pour avoir un avenir. Si tu veux avoir une job dans une épicerie toute ta vie, lâche l'école [...], sinon, continue, ça en vaut la peine.

10. ÉLÈVE – J'essaye d'aller à mes cours. [...] Je fais de mon mieux. Je sais que je vais aller au collège.

11. ÉLÈVE – Je veux [...] m'impliquer dans la métallurgie parce que j'aime ça. C'est aussi un petit peu comme [...] un de mes loisirs. Je vais dans un garage, je prends des matériaux et je les coupe et j'essaie de faire des choses avec ça. Comme un passe-temps. [...] Après l'école, je pense, après au moins la 12^e année, je veux prendre un cours et essayer. J'irai travailler dans un atelier pour voir si j'aime ça, et si j'aime ça, je vais peut-être faire une demande à un collège.

JEUNE – Je pensais que je pourrais le faire pas d'école. Je pourrais, mais ce n'est pas une vie. [...] C'est une vie dure avec pas d'école. [...] Quand j'ai commencé oui, j'ai aimé ça, mais le plus longtemps que je le fais, [...] j'étais plus [...] frustré avec mon travail. [...] Tu fais pas d'argent. Ça fait pas de sens. Travailler pour comme 9 \$ par heure, c'est pas une vie, tu sais.¹²

JEUNE – Je voulais pas travailler pour 8 \$ de l'heure pour le reste de ma vie non plus. [...] Il a beaucoup de raisons que chus revenu. Je voulais juste pas travailler comme un chien pour le reste de ma vie, tu sais.¹³

JEUNE – Je voulais pas travailler dans un magasin de souliers pour le restant de ma vie.¹⁴

JEUNE – Tu dois penser qu'est-ce qu'il y a lendemain pour vous [...] Moi je trouve qu'il y a comme 40 ans, tu avais besoin du secondaire pour avoir un bon travail mais on pouvait quand même travailler. Maintenant, il faut qu'au moins on aille à l'école secondaire. Dans 20 ans de maintenant ça va être au moins le collège. Alors de plus en plus, on a besoin de plus d'éducation pour avoir le même travail. Comme où moi je travaille je suis même pas supposé d'être là si j'ai pas un diplôme de secondaire.¹⁵

JEUNE – Je travaillais à Food Basics pis [...] j'ai pas aimé ça du tout parce que [...] ils me donnaient les heures à temps plein, pis après ça ils me les donnaient pas [...].¹⁶

Certains des jeunes raccrocheurs envisagent de poursuivre leurs études au niveau postsecondaire. Ce qui importe, toutefois, c'est l'obtention du diplôme de fin d'études secondaires et la possibilité de se faire une meilleure vie.

JEUNE – Mes projets? Ben comme c'est là, faut que je finisse ma 12^e année. Il me reste pas grand-chose là. Chus dans un cours de *computers* icitte là. Pis là, chus tout en train de m'organiser pour aller au collège là.¹⁷

12. JEUNE – Je pensais que je pourrais m'en sortir sans l'école. Je pourrais, mais ce n'est pas une vie. [...] C'est une vie dure sans diplôme. [...] Quand j'ai commencé, j'ai aimé ça, mais le plus longtemps que je le fais, [...] le plus [...] frustré que je suis avec mon travail. [...] Tu ne fais pas d'argent. Ça n'a pas de bon sens. Travailler pour 9 \$ l'heure, c'est pas une vie, tu sais.

13. JEUNE – Je ne voulais pas travailler à 8 \$ l'heure pendant le reste de ma vie, non plus. [...] Il y a plusieurs raisons pour lesquelles je suis revenu. Je ne voulais tout simplement pas travailler comme un chien pendant le reste de ma vie, tu sais.

14. JEUNE – Je ne voulais pas travailler dans un magasin de souliers pendant le reste de ma vie.

15. JEUNE – Tu dois penser à ce qu'il y a le lendemain pour toi. [...] Moi, je trouve qu'il y a 40 ans, tu avais besoin d'un diplôme d'études secondaires pour avoir un bon emploi, mais tu pouvais quand même travailler sans diplôme. Maintenant, il faut avoir au moins complété le secondaire. Dans 20 ans, ça va être au moins le collège. Alors, on a besoin de plus en plus de scolarité pour avoir le même travail. Comme moi, où je travaille, je ne suis même pas supposé d'être là sans diplôme d'études secondaires.

16. JEUNE – Je travaillais à Food Basics [une épicerie], et [...] je n'ai pas aimé ça du tout parce que [...] les superviseurs me donnaient des heures, à temps plein, et, après ça, ils ne me les donnaient pas [...].

17. JEUNE – Mes projets? Comme c'est là, il faut que je finisse ma 12^e année. Il ne me reste pas grand-chose à faire. Je suis un cours d'informatique. Et je suis en train de m'organiser pour aller au collège.

INTERVIEWER – Quels étaient tes projets au moment où tu as abandonné l'école secondaire pour la première fois?

JEUNE – J'en avais pas, j'étais sans vie.

INTERVIEWER – Quels sont tes projets maintenant?

JEUNE – [...] finir le secondaire, aller au collège ou à l'université, devenir actrice.¹⁸

Les décrocheuses et les décrocheurs

Qu'en est-il des jeunes qui ont abandonné l'école secondaire sans obtenir leur diplôme de fin d'études? Malgré le fait qu'ils aient décroché, ils reconnaissent, à l'instar des autres élèves, l'importance de terminer leur scolarité.

JEUNE – C'est l'école qui fait le futur [...]. C'est comme j'aurais jamais une bonne job. Tu sais il faut que je retourne chercher ma 12^e année pour avoir une bonne job avec des *benefits* pis ça. Tu sais tout le monde est pareil. Tout le monde faut sa 12^e année mais moi je l'ai pas. J'ai ainque une 9^e année. À Postes Canada t'as les *benefits*, t'as tout. Pourquoi rester à l'école, dans ma situation?¹⁹

JEUNE – Les meilleures jobs c'est en ayant ta 12^e année. C'est là que tu vas aller chercher les plus gros salaires, les meilleures professions, les jobs avec toutes les *benefits* [...]. Même asteur, ramasser des poubelles ça prend une 12^e année. [...] C'est comme, je pense le trois quarts du monde qui lâche l'école ils finissent toutes sur la rue. Ils finissent avec rien. Ils finissent des *bums*.²⁰

Bien qu'ils reconnaissent l'apport du diplôme d'études secondaires pour un avenir meilleur, ce ne sont pas tous les jeunes qui projettent de terminer leurs études secondaires. En fait, s'il est une chose récurrente dans leurs propos, c'est le sentiment d'impuissance qui s'en dégage : face au système scolaire, face au marché du travail, face à leur avenir. Nous sentons bien qu'ils perçoivent leurs rêves comme anéantis : il est trop tard à leurs yeux et ils s'estiment pris dans un étau.

INTERVIEWER – Alors quand tu as décidé d'abandonner et de quitter l'école, quels étaient tes plans, tes projets?

18. INTERVIEWER – Quels étaient tes projets au moment où tu as abandonné l'école secondaire pour la première fois?

JEUNE – Je n'en avais pas, j'étais sans projet d'avenir.

INTERVIEWER – Quels sont tes projets maintenant?

JEUNE – [...] finir le secondaire, aller au collège ou à l'université, devenir comédienne.

19. JEUNE – C'est l'école qui fait l'avenir [...]. C'est que je n'aurais jamais une bonne job. Tu sais, il faut que je retourne terminer ma 12^e année pour avoir une bonne job avec des avantages sociaux. Tu sais, tout le monde est pareil. Tout le monde doit avoir sa 12^e année; mais moi, je ne l'ai pas. J'ai seulement une 9^e année. À Postes Canada, tu as les avantages, et tout ça. Pourquoi rester à l'école, dans ma situation?

20. JEUNE – Les meilleurs jobs, ça vient avec ta 12^e année. C'est là que tu vas chercher les plus gros salaires, les meilleures professions, les jobs avec tous les avantages [...]. Même, aujourd'hui, ça prend une 12^e année pour ramasser des poubelles. [...] C'est que, je pense, les trois quarts des gens qui laissent l'école finissent dans la rue. Ils finissent avec rien. Ils deviennent des bons à rien.

JEUNE – Je voulais faire le correspondance ou comme *home school*, *night school* ou quelque chose, mais je pensais pas que je pourrais la faire alors j'ai jamais fait.

INTERVIEWER – Quels sont tes projets maintenant? Puis comment espères-tu les réaliser?

JEUNE – Je veux retourner à l'école et graduer j'espère, mais je le sais pas vraiment qu'est-ce qui va arriver.²¹

JEUNE – Je travaille à l'été. C'est le seul temps que tu peux travailler sans l'école.²²

JEUNE – Comme je suis né en construction fait que pour faire ça, ça me prend une 12^e année pour aller au niveau collège pour pouvoir apprendre ça. Fais que j'ai des plans [...] J'y pense beaucoup avoir ma 12^e année [...]. L'architecture, j'aime l'architecture, j'aimerais ça. Mais c'est juste des plans. J'y pense. J'aimerais ça pouvoir [mais] en ce moment je ne peux pas. Faut que je fasse vivre ma famille. Ma famille c'est ma priorité. [...] Je pense que j'aurais pu finir. Comme là, surtout là, il ne me manquait même pas une année à finir. Je pense que j'aurais fini pis j'aurais pas probablement été dans les études. Aller me placer haut placé. J'aurais probablement eu 25 ans pis j'aurais eu une job avec de la belle argent. J'aurais été bien placé [...] moi là. C'est trop tard là. M'a y retourner mais que je peuve.²³

Le milieu joue de part et d'autre sur les perspectives d'emploi des jeunes et, par ricochet, sur l'importance qu'ils accordent au fait de terminer les études secondaires.

JEUNE – [Mes parents] me le disaient. Reste à l'école. Ils me disaient que ça prendrait une 12^e année pour tout faire. Moi, je me disais, non. Mes cousins n'ont pas pis y font ce qu'ils veulent pis moi je suis pareil comme les autres. Oui j'ai une job, oui je fais de la belle argent mais si j'aurais ma 12^e année je ferais encore de la plus belle argent. [...] J'ai vu beaucoup de parenté dans ma famille comme ils ont pas fini l'école pis y ont toutes des bonnes

21. INTERVIEWER – Alors quand tu as décidé d'abandonner et de quitter l'école, quels étaient tes plans, tes projets?

JEUNE – Je voulais faire les cours par correspondance ou l'école à la maison, les cours du soir, ou quelque chose, mais je ne pensais pas que je pourrais le faire. Alors, je ne l'ai jamais fait.

INTERVIEWER – Quels sont tes projets maintenant? Puis, comment espères-tu les réaliser?

JEUNE – Je veux retourner à l'école et obtenir mon diplôme, j'espère, mais je ne sais pas vraiment ce qui va arriver.

22. JEUNE – Je travaille au cours de l'été. C'est le seul temps pendant lequel je peux travailler sans avoir de diplôme.

23. JEUNE – Comme je suis né en construction, pour faire ça, ça me prend une 12^e année : pour aller au collège et pouvoir apprendre ça. Ça fait que j'ai des plans [...] Je pense beaucoup à terminer ma 12^e année [...]. L'architecture, j'aime l'architecture, j'aimerais ça. Mais c'est juste des plans. J'y pense. J'aimerais ça pouvoir ; en ce moment, je ne peux pas. Il faut que je fasse vivre ma famille. Ma famille c'est ma priorité. [...] Je pense que j'aurais pu finir. Il ne me restait même pas une année à faire pour finir. Je pense que j'aurais fini, pis je n'aurais pas probablement continué mes études. Pour avoir un poste haut placé. J'aurais probablement eu à 25 ans une job avec un bon salaire. J'aurais été bien placé [...]. C'est trop tard, là. Je vais y retourner quand je le pourrai.

jobs pis des bons salaires [...] Je me dis à moi même si les autres ont pas fini l'école pis ils ont de l'argent pourquoi pas pour moi.

INTERVIEWER – Qu'est-ce que tu dis par beaucoup de parents dans ta famille n'ont pas fini l'école puis ils ont de bons boulots? Qu'est-ce que tu veux dire par là?

JEUNE – Mes cousins, ils ont pas fini. Ils ont ainque lâché l'école pis ils sont faits des bons boulots. J'ai pensé pouvoir faire la même [chose] qu'eux autres puis suivre leurs pas.²⁴

JEUNE – Quand j'ai été dans une plus grosse ville, ben j'ai vu que tu pourrais faire de l'argent [...] sans 12^e ou sans 10^e [...] si t'es capable de travailler. Pis tu faisais de l'argent quand même assez pour survivre pis payer un loyer. So j'ai perdu intérêt complet.²⁵

Un certain nombre d'entre eux envisagent le retour à l'école. Mais souvent ce retour ne se dessine dans leur esprit que par une aide extérieure quelconque, soit par l'entremise d'un organisme social, soit par une reconnaissance des crédits ou de l'expérience. C'est ce que disent les jeunes lorsque nous leur demandons d'exposer leurs projets de l'heure.

JEUNE – Juste travailler pour avoir de l'argent. [...]

INTERVIEWER – Quel métier tu veux exercer?

JEUNE – Umm *welding* parce [...] *social services* va payer pour la *course*.

INTERVIEWER – Alors tu voudrais aller prendre ce cours-là?

JEUNE – Oui mais tu as besoin la 12^e année.²⁶

JEUNE – De travailler pis je veux retourner à l'école. Mais j'attends pour recevoir des crédits de maturité. Si je peux recevoir des crédits de maturité, je vas y retourner à l'école parce qu'il me manque comme 12 crédits je pense.²⁷

24. JEUNE – [Mes parents] me le disaient: « Reste à l'école. » Ils me disaient que ça prendrait une 12^e année pour tout faire. Moi, je me disais: « Non. Mes cousins n'en ont pas, et ils font ce qu'ils veulent. Puis moi, je suis comme les autres » Oui, j'ai une job; oui, je fais du bel argent; mais si j'avais ma 12^e année, je ferais encore du plus bel argent. [...] J'ai vu beaucoup de membres de ma parenté, dans ma famille, qui n'ont pas fini l'école secondaire et qui ont des bonnes jobs et des bons salaires [...] Je me dis que si eux autres n'ont pas fini l'école secondaire et ils ont de l'argent, pourquoi pas moi.

INTERVIEWER – Qu'est-ce que tu veux dire par beaucoup de membres de ta parenté, dans ta famille, n'ont pas fini l'école secondaire et ont de bons boulots? Qu'est-ce que tu veux dire par là?

JEUNE – Mes cousins, ils n'ont pas fini. Ils ont tout simplement laissé l'école; puis ils se sont trouvé de bons boulots. J'ai pensé pouvoir faire la même chose qu'eux autres, puis suivre leurs pas.

25. JEUNE – Quand je suis allé dans une plus grosse ville, bien, j'ai vu que tu pouvais faire de l'argent [...] sans 12^e ou sans 10^e [...] si tu es capable de travailler. Puis tu faisais de l'argent quand même assez pour survivre, puis pour payer le loyer. Alors, j'ai complètement perdu intérêt.

26. JEUNE – Juste travailler pour avoir de l'argent. [...]

INTERVIEWER – Quel métier veux-tu exercer?

JEUNE – Hum... La soudure, parce que [...] le bien-être social va payer les cours.

INTERVIEWER – Alors tu voudrais aller prendre ce cours-là?

JEUNE – Oui, mais tu as besoin de la 12^e année.

27. Des crédits scolaires sont accordés aux élèves qui, lorsqu'ils retournent à l'école, font valoir l'expérience acquise à l'extérieur de l'école.

JEUNE – De travailler, puis je veux retourner à l'école. Mais j'attends de recevoir des crédits de maturité.

Si je peux recevoir des crédits de maturité, je vais retourner à l'école parce qu'il ne me manque qu'à peu près 12 crédits, je pense.

CONCLUSION

Il est évident que les jeunes, qu'ils aient décroché de l'école, qu'ils soient à risque de le faire ou qu'ils aient raccroché, aspirent à un avenir prometteur. Ce faisant, les jeunes ne remettent pas en question l'importance d'obtenir leur diplôme de fin d'études secondaires. À ce chapitre, il y a convergence des propos. Mais malgré cela, certains d'entre eux choisissent d'abandonner. Pourquoi quittent-ils l'école? Pourquoi n'y retournent-ils pas?

L'analyse multidimensionnelle que nous avons menée brièvement permet de saisir la diversité et la complexité des facteurs en jeu dans le choix que font les jeunes. Il nous reste à déterminer comment les diverses dimensions qui influencent la destinée de ces jeunes peuvent les orienter vers l'autodétermination et vers l'acquisition de compétences qui leur permettront d'accéder au mieux-être auquel ils aspirent.

Le fait de nous être penchés sur un facteur – celui des attentes et des aspirations – nous a permis de brosser un portrait de l'avenir des jeunes selon leur parcours. Les élèves à risque semblent persévérer du fait qu'ils ont une idée plus claire de leur avenir professionnel, tandis que les raccrocheuses et les raccrocheurs sont davantage motivés par une expérience moins concluante sur le marché du travail. Quant à l'impuissance qu'expriment les décrocheuses et les décrocheurs, impuissance qui se traduit dans plusieurs facettes de leur vie – au travail, à la maison, dans leur perception d'eux-mêmes – elle accentue l'importance d'une éducation adaptée aux besoins des jeunes, à leurs aspirations et à leur potentiel socioéconomique. Quel que soit leur parcours, tous soulignent néanmoins l'importance du diplôme.

La compréhension que nous dégageons de la perception qu'entretiennent ces jeunes à l'égard du marché du travail selon leur choix de parcours n'est qu'une première piste, mais elle permet d'entrevoir la richesse que pourraient déceler d'autres analyses multifactorielles et multidimensionnelles. Plusieurs questions mériteraient d'être approfondies et il y aurait lieu de mener cette étude sur une plus grande échelle, afin de déterminer l'importance relative de chacun des facteurs identifiés.

Références bibliographiques

AEFO (2005). *Nos écoles, notre avenir*. Document de consultation, Association des enseignantes et enseignants franco-ontariens. [www.aefo.on.ca]

AGENCE DE SANTÉ PUBLIQUE DU CANADA (2002). *Les déterminants de la santé*. [www.phac-aspc.gc.ca]

ALLAIRE, G., L. DURAND et S. LAFLAMME (2005a). Les entreprises ontariennes et le bilinguisme : la perception des employeurs. *Revue du Nouvel-Ontario*, n° 30, p. 43-88.

- ALLAIRE, G., J. MICHAUD, J. BOISSONNEAULT, D. CÔTÉ et P. DIALLO (2005b). *Le décrochage au secondaire en Ontario français : le point de vue des jeunes*. Rapport présenté à la Direction des politiques et programmes d'éducation de langue française du ministère de l'Éducation de l'Ontario. Sudbury (Ont.) : Institut franco-ontarien, Université Laurentienne, 63 p.
- BOWLBY, G. (2005). *Taux de décrochage provinciaux – Tendances et conséquences*, n° 81-004-XIF au catalogue de Statistique Canada.
- BRONFENBRENNER, U. (1995). Developmental ecology through space and time : Future perspectives, dans *Examining Lives in Context*, sous la direction de P. Moen, G. Elder et K. Luscher. Washington : American Psychological Association.
- BUSHNIK, T., L. BARR-TELFORD et P. BUSSIÈRE (2004). *In and out of high school : First results from the second cycle of the Youth in Transition Survey, 2002*. Statistics Canada. Culture, Tourism and the Centre for Education Statistics Division. Catalogue n° 81-595-MIE2004014. [<http://www.statcan.ca/english/research/81-595-MIE/81-595-MIE2004014.pdf>]
- CMEC (1999). *Une éducation qui favorise la viabilité. La situation de l'éducation en matière de développement durable au Canada*. Conseil des ministres de l'Éducation du Canada. [<http://www.cmec.ca-publications-BackgroundLiteracy.fr.pdf.url>]
- DEI, G., J. MAZZUCA, E. MCISAAC et J. ZINE (1997). *Reconstructing 'drop-out' : A critical ethnography of the dynamics of Black students' disengagement from school*. Toronto : University of Toronto Press Inc.
- FAUCHER, R. (mars 2001). *L'école française en milieu minoritaire. Revue documentaire*. Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les études minoritaires (CIRCEM).
- FERGUSON, B., K. TILLECZEK, K. BOYDELL et J. ANNEKE RUMMENS (2005). *Early School Leavers : Understanding the Lived Reality of Student Disengagement from Secondary School. A Final Report*. Community Health Systems Resource Group. The Hospital for Sick Children of Toronto, May 30, 2005, 173 p.
- FORTIN, L., D. MARCOTTE, É. ROYER et P. POTVIN (2005). Facteurs personnels, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problèmes de comportement du secondaire qui ont décroché ou non de l'école. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 8, n° 2, p. 79-88.
- FORTIN, L., É. ROYER, P. POTVIN, D. MARCOTTE et É. YERGEAU (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, vol. 36, n° 3, p. 219-231.

- GAGNON, C. et M.-L. BRUNEL (2005). Les raccrocheurs adultes : motivation et persistance aux études à l'ordre secondaire. *Carriérologie, Revue francophone internationale*, vol. 10, n° 2. [www.carrierologie.uqam.ca]
- GRIFFORE, J., M. GOUTHRO et D. ARMSTRONG (2003). *Itinéraires favorisant la réussite de la 7^e à la 12^e année*. Rapport du Groupe de travail sur les itinéraires d'études pour les élèves à risque. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 85 p.
- JACQUES, M. (2003). Accompagner les jeunes hors-école. *Carriérologie, Revue francophone internationale*, vol. 9, n° 1. [www.carrierologie.uqam.ca]
- JANOSZ, M., P. GEORGES et S. PARENT (1998). L'environnement éducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue canadienne de psychoéducation*, vol. 27, n° 2, p. 285-306.
- JIMERSON, S., B. EGELAND, L.A. SROUFE et B. CARLSON (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology*, vol. 38, n° 6, p. 525-549.
- KING, A.J.C., W.K. WARREN, J.C. BOYER et P. CHIN (2005). *Double Cohort Study, Phase 4 Report*. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 146 p.
- KNIGHTON, T. et P. BUSSIÈRE (2006). *Liens entre les résultats éducationnels à l'âge de 19 ans et la capacité en lecture à l'âge de 15 ans*. Statistique Canada et Ressources humaines et Développement social Canada, n° 81-595-MIF2006043 au catalogue de Statistique Canada.
- LEMERY, J.-G. (2004). *Les garçons à l'école : une autre façon d'apprendre et de réussir*. Québec : Les Éditions de la Chenelière.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (2004). *L'aménagement linguistique. Une politique au service des écoles et de la communauté de langue française de l'Ontario*. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 29 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (2003). Communiqué : *Les élèves du secondaire éprouvant des difficultés obtiennent de l'aide supplémentaire pour réussir*. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- OCDE et STATISTIQUE CANADA (2005). *Apprentissage et réussite. Premiers résultats de l'enquête sur la littératie et les compétences des adultes*. Canada : Ministère de l'Industrie, et Paris : Organisation de coopération et de développement économiques.
- PICARD, L. et G. ALLAIRE (2005). *Deuxième rapport sur la santé des francophones de l'Ontario*. Programme de recherche, d'éducation et de développement en santé publique et Institut franco-ontarien, Université Laurentienne, décembre, 144 p.
- ROSENTHAL, B.S. (1998). Non-school correlates of dropout : An integrative review of the literature. *Children and Youth Services Review*, vol. 20, n° 5, p. 413-433.

- RUMBERGER, R.W. (2001). *Why Students Drop Out of School and What Can Be Done*. Communication prononcée à la conférence "Conference on Dropouts in America : How Severe is the Problem? What Do We Know About Intervention and Prevention?", Civil Rights Project, Graduate School of Education, Harvard University.
[<http://www.civilrightsproject.harvard.edu/research/dropouts/rumberger.pdf>]
- SCHARGEL, F.P. et J. SMINK (2001). *Strategies to Help Solve Our School Dropout Problem*. Larchmont, NY : Eye on Education.
- SHANNON, G.S. et P. BYLSMA (2003). *Nine Characteristics of High Performing School*. Olympia, W.A. : OSPI.
- SOUTH, S.J., E.P. BAUMER et A. LUTZ (2003). Interpreting Community Effects on Youth Educational Attainment. *Youth & Society*, vol. 35, n° 1, p. 3-36.
- SOUTH, S.J. et K.D. CROWDER (1999). Neighborhood Effects on Family Formation. Concentrated Poverty and Beyond. *American Sociological Review*, vol. 64, n° 1, p. 113-132.
- THURLOW, M.L., M.F. SINCLAIR et D.R. JOHNSON (2002). Students with disabilities who drop out of school : Implications for policy and practice. *Examining Current Challenges in Secondary Education and Transition*, vol. 1, National Center on Secondary Education and Transition.
- TILLECZEK, K. (2004). The illogic of youth driving culture. *The Journal of Youth Studies*, vol. 7, n° 4, p. 479-493.
- UNESCO (2004). *Rapport mondial de suivi de l'EPT 2003-2004*. Unesco Publishing.
[<http://portal.unesco.org/>]
- VALLERAND, D. et C.B. SÉNÉCAL (1992). Une analyse motivationnelle de l'abandon des études. *Apprentissage et socialisation*, vol. 15, n° 1, p. 49-62.
- WOODS, E. G. (1995). *Reducing the Dropout Rate*. School Improvement Research Series (SIRS). Research You Can Use. États-Unis : Northwest Regional Educational Laboratory.

La transition de l'école à la vie active des personnes présentant une déficience intellectuelle

Geneviève HAMEL

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Carmen DIONNE

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

RÉSUMÉ

La période de transition de l'école à la vie active est une période importante pour les « élèves/jeunes adultes » qui présentent une déficience intellectuelle. Une meilleure planification pourrait contribuer à rendre ce passage plus harmonieux et permettre une meilleure adaptation à la vie en société. La présente étude vise à décrire la démarche de « plan de transition de l'école à la vie active » implantée dans deux commissions scolaires du Québec. Les résultats traitent principalement de la connaissance des services et programmes accessibles, du travail de partenariat, de l'expérience vécue par les participantes et participants, leurs familles, de même que par les intervenantes et intervenants du milieu scolaire et de réadaptation. Bien que tous les participants et participantes aient mentionné qu'ils sont fortement en accord avec la planification de la transition, on observe une ambiguïté entre les différents outils utilisés. De plus, selon les répondantes et répondants, jeunes élèves, parents, intervenantes et intervenants, le contenu du plan intégré de continuité (PIC) ne devrait pas se limiter au travail, mais s'intéresser également aux loisirs, aux

habiletés sociales, aux habiletés domestiques, aux soins personnels, à l'autonomie, à la communication et à l'utilisation des ressources communautaires. Des obstacles au partenariat, tels que le manque de clarté des mandats et des missions des organismes impliqués, sont également présentés.

ABSTRACT

The Transition from School to Active Life in People with Intellectual Disabilities

Geneviève HAMEL

Carmen DIONNE

University of Quebec in Trois-Rivières, Québec, Canada

The period of transition from school to an active life is an important one for students/young adults with intellectual disabilities. Better planning could contribute to making a smoother transition and to allowing a better adaptation to life in society. This study aims to describe the approach used in the "From School to Active Life Transition Plan", set up in two Québec school boards. The results deal mainly with knowledge about available programs and services, partnership work, the experiences of participants, their families, and the key figures in the school and rehabilitation milieus. Even though the participants mentioned that they are very much in favour of planning the transition, there is ambiguity between the different tools being used. Moreover, according to the respondents, who were young students, parents, and staff, the contents of the Integrated Continuity Plan (ICP) should not be limited to work, but should also cover leisure, social skills, domestic skills, personal care, autonomy, communication, and the use of community resources. Obstacles to partnership, such as a lack of clarity in the mandates and missions of the organizations involved, are also presented.

RESUMEN

La transición entre la escuela y la vida activa de personas que presentan una deficiencia intelectual

Geneviève HAMEL

Carmen DIONNE

Universidad de Québec en Trois-Rivières, Québec, Canadá

El período de transición entre la escuela y la vida activa es importante para los 'alumnos/jóvenes adultos' que presentan una deficiencia intelectual. Una buena planificación podría hacer este pasaje más armonioso y facilitar la adaptación a la

vida en sociedad. El presente estudio trata de describir el proceso del “plan de transición entre la escuela y la vida activa”, implementado en dos comisiones escolares de Quebec. Los resultados conciernen principalmente el conocimiento de los servicios y programas accesibles, el trabajo de partenariat, la experiencia vivida por los participantes, sus familias y quienes intervienen en el medio escolar y en la readaptación. Aunque todos los participantes mencionaron estar totalmente de acuerdo con la planificación de la transición, se observa una ambigüedad en lo que concierne los útiles empleados. Además, según las personas interrogados, jóvenes alumnos, padres de familia o interventores sociales, el contenido del plan integrado de continuidad (PIC) no debería limitarse al trabajo sino también interesarse en las actividades recreativas, las habilidades sociales, las habilidades domésticas, el cuidado personal, la autonomía, la comunicación y la utilización de recursos comunitarios. Se presentan asimismo los obstáculos al partenariat, tales como la falta de claridad de los mandatos o de las misiones de los organismos implicados.

Introduction

La période de transition de l'école à la vie active est une période importante pour les « élèves/jeunes adultes » qui présentent une déficience intellectuelle. De la maternelle jusqu'à 21 ans, ces enfants et jeunes adultes bénéficient des services du milieu scolaire, tel qu'exigé par la Loi sur l'instruction publique (Gouvernement du Québec, 1992). Toutefois, lorsque le jeune atteint l'âge de 21 ans, il doit quitter le milieu scolaire. Ce passage de l'école à la vie adulte est une source de stress pour ces élèves et, pour certains d'entre eux, cela entraîne la perte des contacts avec leurs amis et la nécessité de se refaire un réseau social. La planification de la transition de l'école à la vie active engage l'élève, mais également ses parents et son entourage. Pour ces derniers, ce passage peut parfois comporter certains deuils : renoncer à voir leur enfant compléter une formation professionnelle, collégiale ou universitaire, et renoncer à voir leur enfant vivre de façon autonome en appartement (Goupil, Tassé, Boisseau, Bouchard et Doré, 2001). Différentes préoccupations peuvent aussi être vécues quant à l'avenir : inquiétudes face à la sécurité, aux aspects socioprofessionnels, résidentiels et sociaux de leur enfant (Goupil, Tassé et Doré, 2000).

Aux États-Unis, la Loi 105-17 « *Individual with Disabilities Education Act* » oblige l'élaboration de plans de transition pour les élèves handicapés, et ce, dès l'âge de 14 ans (Gouvernement des États-Unis, 1997). Pour le Canada, cette pratique diffère en fonction des provinces. En Ontario, le plan de transition fait partie de la réglementation (Institut canadien d'information juridique, page consultée le 15 avril 2005). En Colombie-Britannique, les directives ministérielles proposent que les transitions soient planifiées et coordonnées (Ministry of Education of British Columbia, page consultée le 10 avril 2005). Pour la province de Québec, la transition de l'école à la vie

active n'est pas encadrée dans une politique, un règlement ou une loi. Toutefois, les différents ministères s'entendent tous sur l'importance de travailler en partenariat lors de la planification de cette transition des jeunes adultes qui présentent des incapacités. Un travail de partenariat et de collaboration entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation est mis de l'avant par le Gouvernement du Québec en ce qui a trait aux interventions adaptées nécessaires à chacune des différentes étapes de transition, dont le passage de l'école à la vie active (Ministère de l'Éducation du Québec, 2003).

En fait, une meilleure planification pourrait contribuer à rendre ce passage plus harmonieux et permettre une meilleure adaptation à la vie en société (Goupil, Tassé, Lanson et Doré, 1997; Halpern, 1993). La participation de l'« élève/jeune adulte » est à privilégier, de même que la participation de sa famille (Boisvert 1990; Goupil, 2004; Ministère de la Santé et des Services Sociaux, 1993; Office des personnes handicapées du Québec, 1984).

L'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) (2003b, p. 40) définit la planification de la transition de l'école à la vie active comme suit :

« Un ensemble coordonné et planifié d'activités axées sur l'accompagnement de l'élève dans la réalisation de ses projets lorsqu'il aura quitté l'école, principalement en regard de son intégration socioprofessionnelle, de la transformation de son réseau social, de ses loisirs, de sa participation à la communauté et, dans certains cas, la poursuite de ses activités éducatives. Cette planification s'inscrit dans le plan d'intervention et le plan de services de l'élève en plus de nécessiter la mobilisation de plusieurs partenaires ».

Afin de faciliter la démarche de transition, différents outils, tels que le plan de services individualisé (PSI), le plan d'intervention (PI) ainsi que le plan intégré de continuité (PIC), peuvent être utilisés. Le dernier outil, le PIC, touche spécifiquement le passage de l'école à la vie active. Selon Breton (1999), la planification de la démarche de transition se structure autour d'un PIC. L'élaboration du PIC s'effectue avant que le jeune ne termine sa scolarisation. La présence de l'élève, des parents, des enseignantes et enseignants, des professionnels du milieu scolaire et de tous les intervenants et intervenantes des ressources extérieures est primordiale. Le projet de vie de la personne au plan socioprofessionnel ainsi qu'en lien avec d'autres dimensions telles que la vie résidentielle et les loisirs, est au cœur de la démarche PIC. Il est élaboré à partir des besoins et des intérêts de l'élève. Cet outil comporte donc des objectifs généraux et spécifiques ainsi que des stratégies pour atteindre ces objectifs. Une personne responsable de l'évolution des objectifs et des échéanciers est identifiée. Le PIC s'insère au plan d'intervention de l'élève. Lors de l'application du PIC, des suivis réguliers et des révisions périodiques à tous les six mois doivent être effectués pour tenir compte des changements dans la vie de l'élève et de sa famille, déterminer si les objectifs sont en voie d'être atteints et vérifier l'efficacité des stratégies mises en place (Breton, 1999).

Méthode de recherche

La présente étude vise à décrire la démarche de « plan de transition de l'école à la vie active » implantée par l'Office des personnes handicapées du Québec dans deux commissions scolaires du Québec afin de : 1) connaître les services et les programmes accessibles aux jeunes adultes présentant une déficience intellectuelle qui préparent leur transition de l'école vers le travail ou vers d'autres occupations; 2) connaître l'expérience vécue par certains participants et participantes à ce projet, par leurs familles ainsi que par divers intervenants et intervenantes du milieu scolaire et du centre de réadaptation; 3) explorer le travail de partenariat entre les différents organismes engagés dans ce projet; et 4) examiner la complémentarité des outils d'intervention préconisés par le milieu scolaire et le centre de réadaptation.

Participant·es et participants

Vingt-deux personnes ont été rencontrées dont six élèves, trois garçons et trois filles, âgés entre 16 et 21 ans et présentant une déficience intellectuelle légère à moyenne. Au moment de l'entrevue, tous les participants et participantes devaient bénéficier des services du centre de réadaptation pour personnes présentant une déficience intellectuelle de leur région. Quatre d'entre eux étaient en processus de préparation à la transition de l'école à la vie active, et deux jeunes adultes avaient effectué cette transition depuis moins de deux ans. Cinq ont fréquenté une école spécialisée, alors qu'un seul a fréquenté, durant deux ans, une classe spéciale dans une école ordinaire et par la suite, une école spécialisée. En ce qui a trait au cheminement socioprofessionnel des « élèves/jeunes adultes », tous ont effectué des stages scolaires. L'échantillon est complété par quatre mères, une grand-mère, une personne responsable de la ressource intermédiaire, un enseignant, trois intervenants scolaires et cinq éducateurs spécialisés du milieu de réadaptation, ainsi qu'un agent d'intégration. Ces autres personnes, rencontrées en entrevue, ont été sélectionnées à l'aide des élèves participants.

Collecte de données

La collecte de données s'est effectuée par l'entremise d'entrevues structurées avec les élèves, les parents et les intervenantes et intervenants du milieu scolaire et du centre de réadaptation qui dispensent des services à ces élèves. L'entrevue structurée a été choisie puisqu'elle ne nécessite aucun acquis au plan de la lecture et de l'écriture. Un questionnaire, destiné à chacun des groupes de participantes et de participants, permettait de structurer les rencontres. Pour les entrevues réalisées auprès des élèves et des jeunes adultes, les questions ont été adaptées selon le degré de compréhension de chacun. Tous les participants et participantes, soit les élèves, les parents ou les intervenantes et intervenants ont été rencontrés une fois. Les entrevues ont été effectuées individuellement, mais ceux et celles qui souhaitaient être accompagnés ont pu être rencontrés en présence d'une personne de leur choix. Pour faciliter le déplacement des participantes et participants, les rencontres ont eu lieu soit à l'école, au domicile ou dans un bureau du centre de réadaptation de la

région. De plus, les données portant sur les plans d'intervention, les plans de services et les plans de transition de chacun des participants ont été recueillies, et ce, dans le but d'évaluer la complémentarité des outils d'intervention préconisés par le milieu scolaire et le centre de réadaptation. Les questionnaires destinés à chacune des catégories de participantes et de participants, soit les « élèves/jeunes adultes », les parents ou les différents partenaires, portent sur leurs connaissances du plan de transition des outils et services, leur expérience vécue, leur perception des rôles de chacun ainsi que sur le partenariat qu'ils souhaitent.

Résultats

Les principaux résultats sont présentés en fonction des catégories énoncées précédemment.

Connaissance des outils

Certaines questions portent sur la connaissance des participantes et participants en lien avec différents outils tels que le plan de transition, le plan intégré de continuité (PIC), le plan de services individualisé (PSI) et le plan d'intervention (PI). Les résultats montrent que le plan de transition est inconnu de quatre des six jeunes. Un seul d'entre eux a déjà entendu parlé du PI de continuité. Aucun jeune n'a entendu parler du PSI. Pour ce qui est du plan d'intervention, il se révèle être l'outil le plus connu des « élèves/jeunes adultes » : cinq d'entre eux mentionnent en avoir un.

En ce qui a trait aux intervenantes et intervenants et aux parents, la majorité ont mentionné que le plan de transition signifie la planification de la fin de la scolarisation du jeune adulte. De plus, pour certains, et ce, davantage pour les intervenantes et intervenants du milieu de réadaptation, le plan de transition signifie une continuité ou un transfert de services. L'aspect travail est aussi mentionné dans la signification du plan de transition. En effet, huit participants révèlent que celui-ci permet à l'élève de développer des habiletés de travail et d'acquérir des expériences de travail. Les résultats révèlent également que seulement un parent consulté ne sait pas ce qu'est un plan de transition. De même, quatre intervenants du milieu de réadaptation, six jeunes adultes et trois parents ne savent pas ce qu'est un plan intégré de continuité (PIC) ou n'en ont pas entendu parler. Quant aux intervenants scolaires, tous y ont donné une signification. Toutefois, les résultats montrent une contradiction puisqu'un intervenant mentionne que le PIC comporte tous les aspects de la vie : travail, loisir, santé, etc., tandis qu'un autre intervenant mentionne que le PIC comporte les aspects reliés au travail et au stage.

En ce qui concerne l'outil du plan de services individualisé, il en ressort que pour la majorité des intervenants du milieu de réadaptation, soit cinq des six répondants de cette catégorie, ainsi que pour la moitié des intervenants scolaires, l'élaboration d'un PSI permet de répondre aux besoins du jeune. Plusieurs participants affirment que cet outil rassemble les différents partenaires offrant des services aux jeunes et comporte des objectifs à travailler. Deux intervenants scolaires ainsi que

Les personnes rencontrées ont dû mettre en ordre d'importance les objectifs devant faire partie d'un plan intégré de continuité. Tous les « élèves/jeunes adultes » rencontrés ont mentionné les loisirs comme étant un aspect ou un objectif important.

deux parents mentionnent que le PSI est organisé par le centre de réadaptation. Pour la moitié des parents de même que pour un intervenant scolaire, il n'y a aucune différence entre le PI et le PSI. D'autre part, un parent n'a jamais entendu parler de PSI. Pour ce qui est du plan d'intervention, un intervenant du milieu de réadaptation, un intervenant scolaire et trois parents soulignent la similitude avec les autres outils abordés antérieurement.

Objectifs pertinents

Les personnes rencontrées ont dû mettre en ordre d'importance les objectifs devant faire partie d'un plan intégré de continuité. Tous les « élèves/jeunes adultes » rencontrés ont mentionné les loisirs comme étant un aspect ou un objectif important. Un autre aspect jugé important est le travail, et ce, pour cinq de ces participants. Les autres aspects mentionnés sont les habiletés sociales, les habiletés domestiques, l'autonomie et la communication.

En ce qui a trait aux autres répondants, selon les intervenants du milieu de réadaptation et du milieu scolaire, les principaux aspects ou objectifs prioritaires sont identiques. Ainsi, les habiletés sociales, la communication, l'autonomie, le travail et l'utilisation des ressources communautaires figurent dans les cinq premiers rangs. Pour ce qui est des objectifs relevés par les parents, les trois premiers aspects ou objectifs à privilégier correspondent aux choix émis par les intervenants du milieu de réadaptation et du milieu scolaire, soit l'autonomie, la communication et le travail. Quant aux soins personnels et aux habiletés scolaires révélés par les parents, ils ne se retrouvent pas dans les choix des intervenants.

Connaissance des services

Le deuxième volet porte sur la connaissance des participantes et participants en lien avec les services de santé, la formation, l'emploi et les services sociaux disponibles pour les « élèves/jeunes adultes » présentant une déficience intellectuelle. Sur le plan de la santé, le CLSC, la clinique médicale et l'hôpital représentent les services mentionnés par la majorité des participants. En ce qui a trait à la formation, les cours aux adultes et milieu de réadaptation de leur région ont été mentionnés par 14 participants. Pour l'emploi, le Service externe de main-d'œuvre (SEMO) ainsi que le milieu de réadaptation ont été mentionnés par neuf participants. Parmi les neuf participants ayant nommé le milieu de réadaptation, plus de la moitié sont des parents. Aussi, le Carrefour jeunesse-emploi (CJE), le Centre local d'emploi (CLE) et le Comité d'adaptation de la main-d'œuvre (CAMO) ont été mentionnés dans les services reliés à l'emploi et à la formation. Sur le plan des aspects sociaux, les organismes communautaires ont été mentionnés par 11 participants. Huit participants ont identifié le milieu de réadaptation et sept participants, le CLSC. Sur le plan de la formation, deux « élèves/jeunes adultes » ainsi qu'un parent n'ont pas pu nommer un service disponible. En ce qui a trait aux aspects sociaux, trois « élèves/jeunes adultes » n'ont nommé aucun service.

Expérience vécue

Dans ce volet, il est question de l'expérience vécue par les différents participants lors de la démarche de planification de plan de transition. En ce qui concerne le fonctionnement de la démarche de transition, l'intervenant scolaire représente la source d'information pour plusieurs intervenants du milieu de réadaptation, intervenants scolaires et parents. Pour un intervenant du milieu de réadaptation et un intervenant scolaire, c'est plutôt un intervenant de l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) qui les a informés. Certains participants ont entendu parler du projet de plan de transition lors de rencontres de comités de parents et lors de rencontres de la Table régionale de travail des personnes handicapées de leur région. Les autres sources d'information mentionnées par les participants sont : parent, intervenant scolaire, intervenant du milieu de réadaptation. Les sujets abordés lors des rencontres quant au plan de transition sont : la notion de stage, le déroulement des stages, les aptitudes au travail, la recherche d'un stage, les problèmes reliés au stage et l'horaire de stage. Les résultats montrent que les goûts et les intérêts du « jeune élève/adulte » sont discutés lors de ces rencontres par sept participants. En ce qui concerne le but des rencontres, pour la moitié des intervenants du milieu de réadaptation, le but est de connaître les goûts, les intérêts et les besoins du jeune adulte. Deux intervenants scolaires mentionnent que ces rencontres permettent d'élaborer et de réviser les objectifs fixés ainsi que d'assurer une continuité des services. La majorité des « élèves/jeunes adultes » affirment que les rencontres leur permettent de s'améliorer. De plus, il n'y a pas d'uniformité en ce qui a trait au moment des rencontres lors du processus de transition. Étant donné que le début, la mi-année et la fin de l'année scolaire, de même que lors de la participation à des stages sont des moments indiqués par les participants, des rencontres peuvent aussi être fixées au besoin.

Quant aux avantages de réaliser une démarche de plan de transition, toutes les catégories de participants ont une préoccupation à ce que l'« élève/jeune adulte » ne vive pas de période d'attente entre la fin de la scolarisation et l'admission à un nouveau service. De plus, 14 participants soulèvent que la planification de la transition permet aux « élèves/jeunes adultes » de vivre des expériences de travail et d'avoir un milieu de travail après la scolarisation. Pour cinq participants, cette démarche augmente la valorisation personnelle ainsi que la confiance en soi. Pour ce qui est des changements souhaités par les différents participants, ils sont diversifiés. De part et d'autre, chez les intervenants du milieu de réadaptation et les intervenants scolaires, le souhait de travailler davantage en partenariat par des rencontres plus fréquentes, des invitations réciproques au PI de l'élève et des transferts de dossier a été énoncé. Ces lacunes à propos du partenariat, mises en évidence par les intervenants des deux milieux, trouvent écho chez certains parents. Deux parents souhaitent que l'information circule davantage entre les différents intervenants. Trois intervenants du milieu de réadaptation ainsi qu'un parent formulent le souhait que la matière scolaire soit davantage en lien avec les habiletés de travail et les apprentissages fonctionnels pour la vie adulte. Quant à l'âge auquel devrait débiter la démarche de plan de transition, 15 participants mentionnent que la démarche devrait commencer entre 15 et 17 ans.

Neuf participants soulignent que le début des stages est le moment propice pour entreprendre la démarche de plan de transition, contrairement à deux participants qui mentionnent l'importance de commencer la démarche avant de débiter les stages. Enfin, un jeune adulte ainsi qu'un parent mentionnent que la démarche devrait débiter dès l'entrée au secondaire.

Partenariat

Lors de la mise en application de la démarche de plan de transition, les participantes et participants ont été amenés à travailler en collaboration avec différents partenaires. Les intervenants du milieu de réadaptation et ceux du milieu scolaire ont tous mentionné avoir travaillé conjointement lors de l'élaboration et l'application du plan de transition de l'« élève/jeune adulte ». De plus, trois intervenants ont mentionné avoir travaillé avec la famille ou le milieu familial, et un intervenant indique avoir collaboré avec l'employeur de stage.

Quant aux moyens utilisés pour contacter les différents intervenants, tous s'entendent pour affirmer que le téléphone est le principal outil de communication. Un parent dit utiliser aussi l'agenda scolaire pour contacter les intervenants scolaires. En ce qui concerne les jeunes adultes, certains vont utiliser le téléphone pour parler avec les intervenants, tandis que d'autres se rendent directement au bureau de l'intervenant ou attendent qu'il vienne les visiter dans leur milieu de stage. Un jeune adulte mentionne n'avoir pu communiquer avec son intervenant.

En ce qui concerne les avantages à travailler en partenariat, les propos des différents types de participants diffèrent peu. Le travail de partenariat permet, entre autres, le partage de visions, d'opinions et d'expertises. Il permet également des échanges d'informations et, par le fait même, évite aux parents de répéter les mêmes renseignements à chaque dispensateur de services. Le travail de partenariat contribue à une complémentarité et à une continuité des services. Ce travail évite également un dédoublement des actions de même que la poursuite d'objectifs contradictoires. Trois jeunes adultes mentionnent que les rencontres avec toutes les personnes qui leur offrent des services leur permettent de s'exprimer et d'être entendus.

Les intervenants du centre de réadaptation ainsi que ceux du milieu scolaire ont été invités à s'exprimer sur les obstacles qui nuisent à la concertation entre les différents partenaires. Il y a des similarités entre les obstacles mentionnés par les intervenants des deux milieux. Ces similarités se situent sur le plan de la définition non claire des mandats et des missions de chaque milieu et d'un manque de volonté et d'effort commun. Les intervenants du milieu de réadaptation mentionnent que le manque de connaissance d'un service et le manque d'information, les guerres de budget et les horaires qui diffèrent sont des obstacles qui nuisent à la concertation entre les différents partenaires. Les intervenants du milieu scolaire mettent en lumière que le manque de communication, les mécanismes laborieux d'accès aux services et le non-respect des démarches proposées et acceptées sont des obstacles au partenariat.

Le travail de partenariat permet, entre autres, le partage de visions, d'opinions et d'expertises.

Les rôles des participantes et participants à la démarche

Dans ce volet, les participantes et participants ont eu à s'exprimer sur leur rôle dans la démarche de plan de transition. Les rôles joués par la majorité des intervenants du milieu de réadaptation sont des rôles de planificateur, de référence, de mise en place et de guide. La majorité des intervenants scolaires ont des rôles reliés davantage à l'enseignement : développer des habiletés et des aptitudes, augmenter l'autonomie ainsi que favoriser des approches pédagogiques en lien avec les exigences du marché du travail et de la vie adulte. Quant aux « élèves/jeunes adultes », les rencontres leur permettent de s'exprimer, à l'exception d'un participant qui mentionne la non-pertinence d'être présent à ces rencontres. Pour ce qui est des parents, la moitié d'entre eux ont le rôle de fournir de l'information sur leur enfant. Enfin, d'autres parents se donnent comme rôle de motiver et de soutenir leur jeune adulte.

Par la suite, les participantes et participants ont été invités à s'exprimer sur le rôle que joue l'« élève/jeune adulte » lors de l'élaboration et l'application de son plan de transition. Pour la majorité des participants, soit 13 sur 16, le rôle de l'« élève/jeune adulte » est de s'exprimer sur ses goûts, ses intérêts et ses opinions. Pour ce qui est du rôle de la famille, pour tous les intervenants du milieu de réadaptation et pour la moitié des intervenants scolaires, ce rôle est de soutenir l'élève dans sa démarche. Les élèves définissent plusieurs rôles à leurs parents, dont recevoir et donner des informations, les aider et les encourager.

Discussion

Tous les participants de ce projet sont fortement en accord avec la planification de la transition. Il existe des avantages à réaliser cette planification puisque cela permet d'éviter une période d'attente entre la fin de la scolarisation et l'admission à un nouveau service. Cela représente un avantage majeur pour les jeunes adultes compte tenu des listes d'attente. Cette planification permet aussi aux « élèves/jeunes adultes » de vivre des expériences de travail et d'avoir un milieu de travail après la scolarisation. Il peut être rassurant pour les parents de se sentir appuyés par différents professionnels dans cette démarche et de se rendre compte qu'il existe différentes avenues, pour leur jeune adulte, une fois l'école terminée.

La perception de la transition comme étant le processus qui permettait le passage essentiellement de l'école au marché du travail abordé par Breton (1999), est encore présente aujourd'hui puisque certains participants relèvent dans la définition de plan de transition que celui-ci permet de développer des habiletés de travail et d'acquérir des expériences de travail. De plus, la notion de stage est grandement abordée par la majorité des participants lors des rencontres portant sur le plan de transition : déroulement du stage, aptitudes au travail, recherche de stage, problèmes reliés au stage, horaire de stage. Breton (1999) mentionne également que la vision de la notion de transition s'est élargie. Maintenant, lors de la planification de la transition, la notion de travail est toujours présente, mais également les notions d'autonomie, de loisirs, d'utilisation des services dans la communauté, etc. Il ressort aussi

Cette planification permet aussi aux « élèves/jeunes adultes » de vivre des expériences de travail et d'avoir un milieu de travail après la scolarisation.

Maintenant, lors de la planification de la transition, la notion de travail est toujours présente, mais également les notions d'autonomie, de loisirs, d'utilisation des services dans la communauté, etc.

La préoccupation à ce que l'« élève/jeune adulte » soit engagé dans le processus qui le concerne est présente chez la majorité des répondants.

que les principaux aspects ou objectifs prioritaires à inclure dans un plan intégré de continuité sont les habiletés sociales, la communication, l'autonomie, le travail et l'utilisation des ressources communautaires, les soins personnels, les habiletés scolaires et les loisirs.

Les outils utilisés

La multitude de termes utilisés pour désigner la démarche de planification n'est pas sans créer une certaine confusion. Il peut parfois être difficile pour les travailleuses et travailleurs de ces réseaux, de même que pour les parents et les jeunes eux-mêmes, de se retrouver dans cette profusion d'outils. Soulignons par ailleurs que la définition de ces instruments ne fait pas consensus dans les milieux d'intervention et les écrits scientifiques. Il ne fait nul doute que la spécificité du plan intégré de continuité gagne à être affirmée. Le PIC est un outil dédié à la planification du plan de transition. Comparativement au plan de services et au plan d'intervention individualisé, il n'est présent dans aucune loi. L'utilisation de cet outil permet d'élaborer la planification du plan de transition de l'élève avec les différents partenaires impliqués. Il comprend les objectifs généraux et spécifiques, les stratégies utilisées pour atteindre les objectifs, la personne responsable de l'évolution de l'objectif, les échéanciers ainsi que les résultats obtenus. De plus, le PIC s'insère dans le plan d'intervention de l'élève. Il est donc un complément en étant spécifique à la planification de la transition.

Comparativement aux autres outils mentionnés, le PIC est récent dans la pratique des intervenantes et intervenants et des autres partenaires. Cela se reflète dans les réponses émises par les participantes et participants car pour certains, le terme « plan intégré de continuité » est inconnu. Aussi, la définition de cet outil est contradictoire puisque certains participants mentionnent que le PIC comporte tous les aspects de la vie tels que le travail, les loisirs, la santé, etc., tandis que d'autres participants mentionnent que le PIC ne comporte seulement que les aspects reliés au travail et au stage. Compte tenu du fait que ce terme est relativement nouveau et que les résultats montrent que les personnes participant aux rencontres qui permettent d'élaborer et de réviser le PIC ne peuvent définir ce que cela représente, il est important de bien informer les participantes et participants sur la définition du PIC avant de débiter une démarche de planification de transition.

Le rôle des participantes et participants dans la démarche de plan de transition

La préoccupation à ce que l'« élève/jeune adulte » soit engagé dans le processus qui le concerne est présente chez la majorité des répondants. Ils mettent en évidence l'importance de l'engagement actif de l'élève dans la démarche de plan de transition. Il est donc important que l'élève puisse exprimer ce qu'il souhaite réaliser lorsqu'il aura terminé sa scolarisation. Cependant, certains obstacles peuvent constituer une barrière à la participation des « élèves/jeunes adultes » aux démarches qui les touchent. Les difficultés de communication et le degré d'incapacité intellectuelle peuvent limiter l'élève lorsque vient le temps de s'exprimer sur ses goûts, ses intérêts

et ses aspirations. C'est pourquoi les professionnels doivent être attentifs et user de créativité pour permettre à la personne de se faire entendre, car c'est de son avenir dont il est question. Les parents et l'entourage de l'élève sont aussi interpellés, et ce, à différents niveaux. Certains rôles de la famille, tels que définis par les participantes et participants aux projets, sont de soutenir l'élève dans sa démarche ainsi que de transmettre aux différents intervenants les informations qui ont trait à leur enfant.

Le partenariat dans la planification de la transition

Le travail de partenariat permet le partage de visions, d'opinions et d'expertises, de même qu'une complémentarité et une continuité des services. Cela évite que le travail se fasse en double ou que chacun travaille des objectifs contradictoires. Toutefois, le travail de partenariat peut causer des désagréments tels que la difficulté à faire correspondre les horaires de chacun et les délais qui s'ensuivent. De plus, le travail en partenariat demande à chacun de s'adapter au fonctionnement des différents milieux et de se rallier aux démarches préconisées par le groupe. Cependant, une bonne communication entre les partenaires permet de faciliter le partenariat.

Recommandations

À la lumière des différents écrits sur la planification du plan de transition et des résultats obtenus lors des entrevues réalisées auprès des différents participants et participantes, il ressort la nécessité de planifier la transition de l'école à la vie active pour les « élèves/jeunes adultes » qui présentent une déficience intellectuelle. Cette planification se fait généralement à l'aide de différents outils tels que le plan de services, le plan d'intervention et le plan intégré de continuité. Compte tenu de l'ambiguïté observée chez les participantes et participants en ce qui a trait à leur compréhension de la définition de ces différents outils, il est important de pouvoir fournir des définitions claires de ces termes aux personnes inscrites à une démarche de planification. Cela leur permettra de posséder un langage commun.

La collecte de données a permis de constater que les élèves qui reçoivent des services de différents milieux ne bénéficient pas de plan de services élaboré en partenariat par tous les intervenants. De plus, certains intervenants souhaiteraient être invités lors de réunions de plan d'intervention réalisée dans d'autres milieux lorsque ces milieux offrent des services aux mêmes « élèves/jeunes adultes ». Cela montre des besoins sur le plan de la concertation entre les différents intervenants. Aussi, plusieurs participants mentionnent qu'ils désireraient que les rencontres en lien avec la planification de la transition, auxquelles participent tous les différents acteurs, soient plus nombreuses. Afin de permettre une continuité et une cohérence des interventions, il serait pertinent que les différents intervenants qui offrent des services à la même personne puissent prendre connaissance des services dispensés à cette dernière et ainsi arrimer ces services.

Les résultats obtenus montrent que la réalisation d'un plan de transition permet aux « élèves/jeunes adultes » de ne pas vivre de période d'attente entre la fin de la scolarisation et l'admission à un nouveau service. De plus, cette planification permet aux « élèves/jeunes adultes » de vivre des expériences de travail et d'avoir un milieu

de travail après la scolarisation. Selon l'expérience vécue par les participantes et participants, les changements souhaités à la démarche de plan de transition se situent sur le plan de l'augmentation de la fréquence des rencontres et d'un meilleur partenariat dans cette démarche.

Références bibliographiques

- BOISVERT, D. (1990). *Le plan de services individualisé : participation et animation*. Ottawa : Éditions Agence d'ARC inc.
- BRETON, M. (1999). *Arrimage des ressources socioprofessionnelles en déficience intellectuelle. Étude portant sur la transition école – travail dans le secteur Est de l'île de Montréal*. Montréal : Comité d'adaptation de la main-d'œuvre pour personnes handicapées.
- GOUPIL, G. (2004). *Plans d'intervention, de services et de transition*. Montréal : Gaëtan Morin.
- GOUPIL, G., TASSÉ, M.J., BOISSEAU, E., BOUCHARD, G. ET DORÉ, C. (2001). Marges entre l'école et la vie adulte. *Frontières*, vol. 14, n° 1, p. 38-42.
- GOUPIL, G., TASSÉ, M.J. ET DORÉ, C. (2000). *Démarche de plans de transition entre l'école et la vie adulte. Rapport de recherche à l'intention des participants*. Montréal : Université du Québec à Montréal, Département de psychologie.
- GOUPIL, G., TASSÉ, M.J., LANSON, M.J. ET DORÉ, C. (1997). Élaboration de plans de transition pour les élèves du secondaire qui présentent une déficience intellectuelle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, vol. 8, n° 2, p. 129-142.
- GOUVERNEMENT DES ÉTATS-UNIS (1997). *Individuals With Disabilities Education Act Amendments of 1997 (P.L. 105-17, 20. U.S.C.)*. Washington : U.S. Government Printing Office.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1992). *Loi sur l'instruction publique, L.R.Q., c. E-1*. Québec : Éditeur officiel.
- HALPERN, A.S. (1993). Quality of Life as a Conceptual Framework for Evaluating Transition Outcomes. *Exceptional Children*, vol. 59, n° 6, p. 486-498.
- INSTITUT CANADIEN D'INFORMATION JURIDIQUE. *Identification et placement des élèves en difficulté Règlement de l'Ontario 181/98*,
[En ligne] <http://www.ijcan.org/on/legis/regl/1998r.181/20050211/tout.html>
(Page consultée le 14 avril 2005).

MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX DU QUÉBEC (1993).

Formation PSI, Séminaire de sensibilisation à la démarche du plan de services individualisé, Guide d'animation. Québec : Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2003). *Deux réseaux, un objectif :*

le développement des jeunes. Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation. Québec : Gouvernement du Québec.

MINISTRY OF EDUCATION OF BRITISH COLUMBIA. *Special Education Services : A Manual of Policies, Procedures and Guidelines,*

[En ligne] http://www.bced.gov.bc.ca/specialed/ppandg/19_transition.htm
(Page consultée le 10 avril 2005).

OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC (1984). *À part... égale,*

L'intégration sociale des personnes handicapées : un défi pour tous. Québec : Office des personnes handicapées du Québec.

OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC (2003b). *La transition de*

l'école à la vie active. Québec : Office des personnes handicapées du Québec.

Éduquer à la citoyenneté dans un cadre d'accueil à la différence

Félix BOUVIER

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Ghyslain PARENT

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

France BEAUMIER

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Le but de cette étude est de mettre en lumière la nécessité d'établir un partenariat entre les écoles québécoises, la communauté et les organismes sociaux ou communautaires afin que l'inclusion des personnes handicapées ou ayant des difficultés se vive vraiment dans la société. Malgré les lois préconisant la reconnaissance des personnes handicapées comme individus à part entière, la société n'est pas pour autant éduquée à cette inclusion. Pour contrer cet état de fait, l'école a un rôle prépondérant à jouer. Il faudrait d'abord que l'école tienne, auprès des élèves, un discours empreint de croyances et de valeurs favorisant l'inclusion de tous. Un tel programme engendrerait une acceptation des réalités particulières de ces personnes qui se prolongerait ainsi, à court terme, dans la société. Un modèle favorisant cette prolongation et promulguant une éducation à la citoyenneté s'illustre dans le projet *Propulsion* où l'engagement des personnes handicapées dans la communauté est une réalité. En effet, *Propulsion* est un milieu de vie pour personnes ayant des

handicaps physiques. Pour y être admis, les locataires de *Propulsion* doivent s'engager à occuper trois jours par semaine en temps sociaux. C'est dans ce contexte de participation sociale planifiée qu'il serait souhaitable d'actualiser une activité de partenariat social et de créer un projet d'inclusion de personnes adultes, locataires de *Propulsion*, à des classes du primaire de l'école du quartier.

ABSTRACT

Teach About Citizenship In the Framework of Accepting Differences

Félix BOUVIER

Ghyslain PARENT

France BEAUMIER

University of Québec in Trois-Rivières, Québec, Canada

The goal of this study is to illustrate the necessity of establishing a partnership between Québec schools, the community, and social or community organizations, so that people who are handicapped or in difficulty can really be included in society. Despite laws advocating the recognition of these handicapped persons as full-fledged individuals, society is not educated about their inclusion. The school has a leading role to play in counteracting this reality. Through dialogue with the students, the school must promote beliefs and values that favour inclusion. Such a program would result in the acceptance of the special realities of this people, which, over the short term, would extend into society. The Propulsion project is a model that favours this kind of extension and promotes citizenship education, making the integration of handicapped people into the community a reality. Propulsion is a living environment for people with physical handicaps. To be accepted, Propulsion tenants must commit to spending three days a week engaged in social activities. In the context of planned social participation, it would be advisable to upgrade a social partnership activity and to create an inclusion project for the adult tenants of Propulsion in partnership with the neighbourhood elementary school.

RESUMEN

Educación a la ciudadanía en un cuadro de aceptación de las diferencias

Félix BOUVIER

Ghyslain PARENT

France BEAUMIER

Universidad de Québec en Trois-Rivières, Québec, Canada

La finalidad de este estudio es mostrar la necesidad de establecer un partenariado entre las escuelas quebequenses, la comunidad y los organismos sociales o comunitarios para que la inclusión de las personas minusválidas o que presentan dificultades se viva realmente en la sociedad. A pesar que las leyes preconizan el reconocimiento de las personas minusválidas como individuos de pleno derecho, la sociedad no está necesariamente educada para dicha inclusión. Para sobrepasar esta situación, la escuela juega un rol preponderante. Por principio, la escuela debe tener un discurso impregnado de valores que favorecen la inclusión de todos. Dicho programa engendraría la aceptación de las realidades particulares de dichas personas, lo que tendría repercusiones, a corto plazo, en la sociedad. Un modelo que favorece dicha aceptación y que promulga una educación a la ciudadanía, es el proyecto Propulsión en el cual la implicación de las personas minusválidas en la comunidad se convierte en una realidad. En efecto, Propulsión es un medio de vida para las personas con minusvalía física. Para ser admitidos en el programa, los inquilinos de Propulsión deben comprometerse en invertir tres días por semana en tiempo social. En este contexto de participación social planificada, es deseable actualizar una actividad de partenariado social y crear un proyecto de inclusión de personas adultas, los inquilinos de Propulsión, en las clases de la escuela primaria del barrio.

Introduction

Le texte qui suit présente une réflexion qui permet de comprendre pourquoi il est nécessaire d'établir un partenariat entre les écoles québécoises, la communauté et les organismes offrant des services aux personnes handicapées ou ayant des difficultés. Cette réflexion permettra de tracer, dans le contexte de l'éducation à la citoyenneté, les jalons et les balises qui pourraient faciliter un partenariat entre les écoles et les centres offrant des services à des personnes handicapées. Ce partenariat vise à accorder une place intéressante aux personnes en difficulté. Une place qui leur revient de droit. Les lignes qui suivent présentent cette réflexion soutenue par différents auteurs ayant travaillé sur le concept de l'inclusion.

Une place à part entière?

En effet, toute société se doit de reconnaître les personnes handicapées comme des citoyens à part entière. Partant de ce principe, les législateurs ont voté une loi sous l'appellation « *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale* » (Gouvernement du Québec, 1978). L'objet de cette loi est d'assurer l'exercice des droits des personnes handicapées et, par un engagement des ministères, des municipalités et des organismes publics et privés, de favoriser leur intégration à la société au même titre que tous les citoyens, en prévoyant diverses mesures visant les personnes handicapées et leur famille, leur milieu de vie ainsi que le développement et l'organisation de ressources et de services à leur égard.

Cette loi, qui préconise une approche de responsabilisation, se traduit notamment par de nouvelles initiatives développées dans différents secteurs gouvernementaux et par l'inventaire de plans d'action réalistes. Ces derniers devront contrer les obstacles à l'intégration des personnes handicapées dans différents secteurs d'activités et proposer des mesures correctives. Cet exercice anticipe des retombées positives et variées sur le quotidien des personnes vivant des situations de handicap.

Quoique très prometteuse, cette loi ne propose malheureusement pas de moyens d'éduquer la population à percevoir un individu handicapé comme un citoyen productif pouvant détenir une fonction importante dans la société. Cependant, elle est un premier incitatif à l'intégrer dans un emploi gouvernemental lui permettant ainsi de jouer un rôle reconnu.

À l'instar du milieu gouvernemental, l'école a un rôle prépondérant à jouer pour combattre les attitudes discriminatoires face aux personnes présentant des déficiences physiques ou intellectuelles. Elle a le devoir de reconnaître l'unicité de chaque personne et, par le fait même, son droit à une éducation adaptée à ses besoins, à ses aptitudes et à ses particularités (Landry, 2002). Elle doit fournir tous les outils nécessaires afin qu'elle puisse respecter le droit de chaque élève d'apprendre et d'actualiser son potentiel en bénéficiant des ressources et des milieux d'apprentissage qui sont les plus propices au développement intégral de sa personne (Vienneau, 2002) et, si possible, cela doit se faire dans le cadre de la classe ordinaire et de l'école de quartier (Parent, Plouffe & Dubé, 2003). Si cela s'avère, n'y a-t-il pas lieu de réfléchir à ce qu'il adviendra de ces enfants et de ces adolescents lorsqu'ils deviendront des adultes? Il est clair que l'école doit s'ouvrir sur le monde extérieur et sur la communauté. Il y a lieu de souhaiter que l'école maintiendra sa mission éducative en dehors de ses murs en encourageant l'inclusion et la participation de tous dans ce partenariat école-famille-communauté (Deslandes, 2006a; Deslandes, 2006b). Cependant, le fardeau de l'inclusion dans l'école et dans la société ne doit pas être le lot des écoles seulement. Toutes les intervenantes et tous les intervenants doivent se préoccuper d'offrir aux individus la chance d'accroître leur participation sociale. Pour réaliser cette véritable inclusion, il est nécessaire de préparer toute la communauté et les personnes non handicapées à accueillir celles et ceux qui ont des différences (Goupil, 1997, p. 310). Mais, par son statut social, l'école peut jouer un rôle

prépondérant puisqu'elle a un rôle d'éducation qui doit s'étendre à la communauté (Deslandes, 2005; Deslandes, 2006a; Deslandes 2006b).

Une communauté accueillante et intégrative

Il faut donc préparer les gens à s'ouvrir aux caractéristiques positives des personnes qui ont des différences et voir ces différences comme une véritable richesse.

En créant des communautés accueillantes et intégratives et en promulguant une école pour tous, l'UNESCO (1994), abondant dans ce sens, considère l'inclusion des personnes ayant des besoins spéciaux comme un des moyens les plus efficaces. Comme le souligne Duchesne (2002), pour être effective, l'inclusion exige un travail important de conscientisation et de formation des agentes et agents d'éducation, car ce sont eux qui influenceront sur les valeurs de la génération qui suit. Même si les enseignantes et enseignants sont réceptifs aux principes de l'inclusion, ils n'adhèrent pas nécessairement aux responsabilités qui en découlent (Winzer, 1998 : cité dans Duchesne, 2002). L'indétermination dont ils font preuve se reflète sur les attitudes des élèves. Ainsi, tout comme leurs éducatrices et éducateurs, les élèves se disent réceptifs à accueillir leurs compagnons qui ont des besoins spéciaux, mais ils ne savent comment interagir avec eux (McGregor & Vogelsberg, 1998 : cité dans Duchesne, 2002; Nowicki & Sandieson, 1999 : cité dans Duchesne, 2002). Il faut donc préparer les gens à s'ouvrir aux caractéristiques positives des personnes qui ont des différences et voir ces différences comme une véritable richesse.

Quelques pièges reliés à l'inclusion scolaire et sociale

Dans cette perspective, Duchesne (2002) a entrepris une enquête portant sur les connaissances, croyances et attitudes des agentes et agents d'éducation et des élèves en ce qui a trait à l'inclusion des élèves caractérisés par des besoins spéciaux. La collecte des données s'est faite à partir de questionnaires et d'entrevues auprès de 21 administrateurs scolaires, 104 membres du personnel et 126 élèves de fin de la quatrième secondaire. Les résultats de cette recherche font ressortir, d'une part, que les croyances et les attitudes comme l'égoïsme, le fatalisme, le désabusement, la résignation, le consumérisme, de même que le foisonnement des conceptions erronées sur le sujet causent des préjudices aux personnes handicapées. D'autre part, les résultats témoignent des effets positifs, sur les élèves ayant des besoins spéciaux, de l'altruisme, de l'habilitation, du sens des responsabilités, du partenariat et des contacts prolongés avec eux. De plus, ils indiquent que les croyances et attitudes ambivalentes des intervenantes et intervenants scolaires placent quotidiennement les jeunes devant des messages contradictoires, ce qui va à l'encontre de contacts positifs avec leurs compagnons ayant des besoins spéciaux (Duchesne, 2002, p. 557).

La directrice ou le directeur d'école artisan de la communauté d'apprentissage

Parent (2004) estime que la directrice ou le directeur d'école a un rôle important à jouer pour créer une communauté d'apprentissage inclusive qui anime l'école et la communauté. Ce leader a comme principale mission de faire une place à tous les élèves de l'école pour qu'ils se développent à leur rythme et selon leurs besoins, sur les plans cognitif et comportemental. Mais, se basant sur la prémisse que l'école est un espace social dans lequel se trouvent toutes les tendances de la société, les recommandations que suggèrent les travaux de Duchesne (2002, p. 557) s'appliquent au-delà du milieu scolaire. En examinant d'abord le contenu de la formation des administratrices et administrateurs, il serait impératif d'augmenter leurs connaissances en ce qui a trait aux droits des élèves avec ou sans besoins spéciaux. Une réflexion s'impose quant à leur responsabilité d'administratrices et d'administrateurs face à ces droits et à leur leadership pour les faire respecter (Michaud, 2002). Il en va de même pour les dirigeantes et dirigeants gouvernementaux et entrepreneuriaux face aux droits des personnes handicapées. C'est toute une communauté d'apprentissage qu'il faut réellement créer et les murs de cette communauté dépassent largement ceux des écoles. L'inclusion est une mission pour tous et une responsabilité partagée dans le but du mieux-être de la personne vivant habituellement des situations d'exclusion (Beaupré, Bédard, Courchesne, Pomerleau & Tétreault, 2004, p. 59). Une communauté d'apprentissage serait un endroit où tous les acteurs de l'école et de la communauté mettent à profit leurs connaissances personnelles pour coconstruire de nouvelles connaissances qui profitent à tous. Dès sa naissance jusqu'à sa mort, tout être humain a besoin d'apprendre et de comprendre le monde dans lequel il vit. Nos réflexions nous portent à croire que l'éducation à la citoyenneté dans un contexte réel et dynamique permettrait aux individus de faire un accueil à la différence et de faire l'éloge de la différence.

L'inclusion est une mission pour tous et une responsabilité partagée dans le but du mieux-être de la personne vivant habituellement des situations d'exclusion.

Une communauté d'apprentissage qui valorise les différences individuelles

Par ailleurs, les enseignantes et les enseignants, les autres intervenantes et intervenants scolaires et même la population en général doivent aussi être davantage informés sur les droits des élèves et des personnes de la communauté qui vivent des situations de handicap (Alliance québécoise des regroupements régionaux pour l'intégration des personnes handicapées, 2002, p. 3-4; Parent, 2004, p. 103). Ils auraient avantage à confronter leur peur en ce qui a trait à la perception d'une perte de pouvoir, engendrée par le respect de ces droits. En effet, il y a encore trop d'intervenantes et d'intervenants qui se perçoivent supérieurs aux personnes à qui ils offrent des services et qui se sentent menacés lorsque les « bénéficiaires » obtiennent des droits qui leur donnent un meilleur *empowerment*. Les éducatrices et les éducateurs auraient intérêt à collaborer avec les parents et les collègues pour créer un climat de

compréhension, de coopération et d'acceptation des différences (Michaud, 2002) et voir le fait de vivre ensemble comme un défi à relever dans la collaboration (Office des personnes handicapées du Québec, 1984; Parent, 2004, p. 109). L'information sur les handicaps et sur les droits des personnes handicapées devrait être divulguée dans tous les milieux afin de démystifier la problématique qui entoure ces gens. Ceci faciliterait les interactions entre individus présentant des caractéristiques différentes.

En se sensibilisant et en prenant des positions claires quant à la justice sociale et à l'équité, les agentes et agents d'éducation pourront favoriser des pratiques d'accueil et d'appartenance et ainsi former une jeunesse davantage capable d'accepter la diversité et l'hétérogénéité des individus qui composent l'école d'aujourd'hui et qui œuvreront dans les milieux de travail de demain. (Duchesne, 2002; Michaud, 2002). Ainsi, cette génération transgressera les croyances et les attitudes de leurs aînés face aux personnes handicapées et permettront à ces dernières de jouer un rôle important dans la société.

Il y a même lieu de croire qu'il serait souhaitable d'utiliser les forces vives de personnes handicapées pour jouer un rôle de locomotive afin de briser les murs de leur isolement. Ces personnes seraient capables de jouer un rôle majeur pour sensibiliser la communauté à leurs réalités.

Une cohabitation raisonnable ou un rêve de fou?

Il est maintenant intéressant de voir comment il serait possible de faire cohabiter des élèves d'une école ordinaire et des personnes vivant des situations de handicap demeurant dans une ressource alternative d'hébergement. C'est précisément ce à quoi sert le programme *Propulsion*. Le regroupement de services intégrés *Propulsion* a pris naissance dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve de Montréal en 1990 et il a un statut d'organisme sans but lucratif. Un projet de construction résidentielle a été présenté à la Société d'habitation du Québec et au ministre de la Santé et des Services sociaux. La construction de quinze logements accessibles, assortis de services de soutien, a été réalisée en 1995. L'objectif de cette ressource est de permettre aux adultes vivant avec une déficience physique et cognitive d'acquérir une certaine maîtrise de leur environnement. Pour ce faire, ils sont invités à exprimer leurs besoins et à participer activement, dans la mesure de leurs capacités, à la prise en charge de ces besoins, tout en étant soutenus s'il y a lieu. Cette ressource vise aussi à développer de nouvelles formes de milieux résidentiels substituts faisant appel à plusieurs partenaires. Cette ressource résidentielle s'adresse aux personnes : 1) ayant des déficiences physiques sévères ou cognitives légères; 2) demeurant actuellement soit avec leur famille, en centre d'accueil, en famille d'accueil ou en CHSLD et 3) désirant s'engager dans un milieu de vie communautaire.

Six conditions essentielles permettent de réaliser la sélection d'un usager de la ressource *Propulsion* : 1) être âgé de 18 ans ou plus; 2) répondre aux critères de la Société d'habitation du Québec; 3) avoir une déficience physique ou cognitive;

4) avoir besoin, sur une base régulière et continue, de services d'assistance pour les activités de la vie quotidienne et des travaux domestiques; 5) ne pas représenter un danger pour soi ou pour les autres et 6) avoir une activité extérieure de jour au minimum trois journées par semaine.

Une activité « obligatoire » dans la communauté : un bien ou un mal?

Certains locataires ou certains membres de leur famille réagissaient mal face à cette obligation. En effet, certains parents considéraient que leur « enfant » était lourdement handicapé et qu'il ferait probablement rire de lui s'il allait dans la communauté. Ainsi, certains auraient voulu voir disparaître cette obligation, mais les intervenantes et intervenants de ce service ont maintenu le cap dans cette direction. Cette sixième condition est probablement l'exigence qui permet à *Propulsion* de réaliser sa véritable mission d'inclusion sociale. En effet, c'est par la réalisation de cette activité que les locataires peuvent réaliser, à la fois, une véritable participation sociale et un *empowerment* dans la communauté. Il est maintenant intéressant de voir comment certains locataires pourraient utiliser ces journées dans le contexte d'une communauté d'apprentissage avec une école avoisinante. Pourquoi les locataires de *Propulsion* doivent-ils utiliser leur temps social pour retourner à l'école dans des souliers d'intervenants-participants?

Il est clair que dans le contexte de la réforme en éducation qui a cours au Québec actuellement, c'est par un projet concret et une expérimentation dans le monde réel que peuvent se développer les véritables compétences, savoir-faire, savoir-vivre-ensemble et savoir-être.

Les locataires de *Propulsion* s'en vont à l'école

Le but des prochaines lignes est, d'une part, de mieux cerner le concept de temps social pour faire connaître l'ensemble des activités qui se réalisent dans le cadre de cette obligation afin de mesurer la participation sociale des locataires utilisant cette ressource alternative. D'autre part, et de façon plus spécifique, ce texte est l'occasion de situer les grandes lignes d'un projet d'inclusion entre les locataires vivant dans le milieu de vie intitulé *Propulsion* et les élèves (de même que leurs enseignantes et enseignants) de l'école primaire du quartier. Pour nous, c'est dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté que pourra se faire cette intégration des enfants et préadolescents, clientèle jugée ordinaire d'une école primaire québécoise type, de 10 à 12 ans, et des locataires de *Propulsion*. Il est clair que dans le contexte de la réforme en éducation qui a cours au Québec actuellement, c'est par un projet concret et une expérimentation dans le monde réel que peuvent se développer les véritables compétences, savoir-faire, savoir-vivre-ensemble et savoir-être. Il y a fort à parier que cette démarche expérimentale est l'occasion rêvée pour actualiser tous les contenus notionnels reliés à ces éléments.

Et si Wolfensberger et ses amis avaient construit *Propulsion*?

Il y a plus d'une trentaine d'années, le concept de la Normalisation (Wolfensberger, 1972) est venu influencer sur toute l'organisation des services aux êtres humains dans tous les pays et le Québec n'a pas fait exception. Le Québec a été parmi les premiers à comprendre tout le changement organisationnel et il a fait la promotion de la Normalisation. C'est ce courant qui a mis en place tous les efforts de désinstitutionalisation et qui a favorisé l'émergence de plusieurs ressources dans la communauté pour permettre aux personnes ayant des besoins spéciaux de recevoir ces services dans le cadre le plus normalisant et le plus similaire à celui des personnes n'ayant pas de handicap. Certes, le cadre environnemental a été prépondérant dans cette nouvelle mission, mais les attitudes des intervenantes et intervenants ainsi que des « bénéficiaires » eux-mêmes jouent un rôle majeur dans toute la démarche éducative et rééducative. En effet, les individus ayant des limitations fonctionnelles ne veulent plus être des « receveurs passifs de services », mais ils veulent avoir un rôle décisionnel et une véritable participation dans tous les événements de la vie qui les touchent. Le concept de « participation sociale » (Flynn, 1994) est une continuité de celui de « Normalisation » (Wolfensberger, 1972) et de celui de « valorisation des rôles sociaux » [VRS] (Wolfensberger, 1991).

Quelques années plus tard, Wolfensberger (1983) suggérait de remplacer le terme « Normalisation », qui portait à confusion, par un nouveau concept de « valorisation des rôles sociaux ». En effet, le but de la Normalisation devait être de créer, soutenir et défendre les rôles sociaux valorisés chez des individus qui risquent d'être dévalorisés. Pour lui, la société serait plus favorable aux personnes qui occupaient des rôles valorisés et les dévaloriserait si elles occupaient des rôles peu estimés. Pour réaliser cette mission, il y a deux stratégies importantes qui doivent être adoptées par les cliniciennes et cliniciens, les intervenantes et intervenants et la société : 1) l'amélioration de l'image sociale des personnes qui sont au moins potentiellement dévalorisées aux yeux d'autrui et 2) l'amélioration de leurs compétences.

Wolfensberger (1991 : cité dans Flynn, 1994 p. 21) a articulé sept thèmes qui font partie de la « valorisation des rôles sociaux » [VRS] et qui aident à comprendre la réalité de la dévalorisation et à identifier les stratégies d'intervention, de prévention ou d'amélioration chez ces personnes : 1) la nécessité de rendre consciente la dynamique souvent inconsciente de la dévalorisation, afin de la contrôler et de la maîtriser; 2) la pertinence des attentes de la circularité des rôles dans la création et la suppression de la dévalorisation; 3) le besoin de chercher une compensation positive par un statut aussi positif que possible du statut dévalorisé; 4) la place du modèle développemental dans l'amélioration des compétences personnelles; 5) l'utilisation positive et efficace de l'imitation comme mécanisme d'apprentissage; 6) l'importance de la mise en valeur de l'image sociale et 7) la centralité de l'intégration sociale personnelle et de la participation sociale valorisée.

C'est dans ce contexte de participation sociale planifiée qu'il serait souhaitable d'actualiser une activité de partenariat social et de créer un projet d'inclusion de

personnes adultes, locataires de *Propulsion*, à des classes de cinquième et de sixième année.

L'éducation à la citoyenneté : une occasion pour encourager la participation de personnes handicapées vivant dans la communauté

Il ne faut pas l'oublier, *Propulsion* croit au concept de la communauté d'apprentissage qui a été énoncé précédemment. *Propulsion* croit que les locataires peuvent jouer un rôle actif dans l'école du milieu. Depuis l'an 2000, en effet, la société québécoise, par le relais du ministère de l'Éducation et de son *Programme de formation de l'école québécoise à l'enseignement primaire*, met en valeur cinq domaines généraux de formation servant de cadre englobant aux apprentissages des élèves. Celui qui se nomme *Vivre ensemble et citoyenneté* est ici privilégié à partir d'un principe central énoncé qui est de faire en sorte que les élèves puissent « faire l'expérience des principes et des valeurs démocratiques sur lesquels se fonde l'égalité des droits dans notre société » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 50). Qui serait mieux placé que les personnes handicapées elles-mêmes pour faire une éducation à la différence? De plus, il y a fort à parier que cette participation aurait des bénéfices importants pour la personne handicapée qui se rendrait dans l'école.

D'ailleurs, pour une personne handicapée, la qualité de vie est souvent en lien avec une capacité de faire des choix matures et éclairés pour accroître la participation sociale et prendre des engagements personnels et valorisés dans la société. Fougerollas et Noreau (2003) estiment que lorsqu'un individu réalise ses habitudes de vie, c'est le résultat de son identité, de ses choix, des déficiences de ses organes, de ses capacités et incapacités, mais également des caractéristiques environnementales de son milieu de vie. Ainsi, lorsqu'une personne est handicapée, cette réalisation peut être influencée par le renforcement de ses aptitudes et la compensation de ses incapacités par la réadaptation. Cependant, le fardeau de la réadaptation ne doit pas porter uniquement sur les épaules de la personne handicapée elle-même, mais il doit aussi y avoir une réduction des obstacles dus aux préjugés, au manque d'aide ou de ressources, à l'absence d'accessibilité du domicile ou de l'école. Pour mesurer la réalisation des habitudes de vie, il faut donc identifier le résultat de la rencontre entre la personne et son environnement et ceci permet de mesurer la qualité de la participation sociale ou de l'intensité de situations de handicap vécues par la personne. Il y a lieu de croire que lorsque les personnes handicapées viendront sensibiliser les élèves du troisième cycle du primaire, elles pourront leur faire prendre conscience de la nécessité de réduire les obstacles majeurs à la réelle participation des personnes ayant des différences. Ces obstacles existent dans l'environnement et trop souvent, malheureusement, dans les attitudes des gens et dans la méconnaissance de la réalité sociale vécue par les personnes handicapées.

Ce projet de collaboration de ces personnes handicapées, dans lequel elles peuvent jouer un rôle évident, efficace et instructif mettant en valeur une réflexion et

D'ailleurs, pour une personne handicapée, la qualité de vie est souvent en lien avec une capacité de faire des choix matures et éclairés pour accroître la participation sociale et prendre des engagements personnels et valorisés dans la société.

une collaboration à des activités concrètes avec des élèves du primaire du même secteur de vie, devrait être tout aussi profitable à ces derniers. Les exercices de réflexion sur les possibilités d'améliorer la vie de quartier, à plusieurs égards, devraient aussi mener à la réalisation de projets concrets. Le tout mènera logiquement à un « partage des valeurs sur lesquelles des groupes différents peuvent construire une société démocratique respectueuse des droits et libertés de la personne et où la paix prévaut » (Marzouk, Kabano & Côté, 1999, p. 18). Dans le même ordre d'idées, l'école a une mission de socialisation dont l'objectif pédagogique ultime aurait évolué depuis le dernier quart du vingtième siècle vers une visée de participation souhaitée de plus en plus large des élèves à la vie citoyenne qui les entoure, ou qui devrait idéalement les entourer (Pagé, Ouellet & Cortesao., 2001, p. 276). C'est là l'un des objectifs que doivent viser enseignantes, enseignants et directions d'école pour leurs clientèles.

Pourquoi les intervenantes et les intervenants de *Propulsion* croient-ils à ce projet?

Plusieurs concepts théoriques viennent solidifier l'opinion des intervenantes et intervenants de *Propulsion* lorsqu'ils ont pensé à inciter les gens à aller trois jours par semaine dans la communauté. Les personnes qui offrent des services aux personnes handicapées physiques doivent aussi porter une attention spéciale à la participation sociale et encourager un plus grand engagement directement dans la communauté. Cardol, De Jong et Ward (2002) ont exploré le concept d'autonomie en termes de participation sociale et ce, dans le cadre particulier de la réhabilitation médicale. Ils se sont basés sur le concept de sciences sociales et de l'éthique. La réhabilitation des personnes ayant des incapacités chroniques doit donc passer d'un modèle biomédical à une perspective centrée sur le client. Selon eux, le concept d'autonomie varie beaucoup d'un individu à l'autre ou d'une culture à l'autre. Il faut cependant faire une distinction cruciale entre l'autonomie « décisionnelle », qui est la capacité de prendre des décisions sans contraintes extérieures, et l'autonomie « exécutive », qui est la capacité d'agir comme on veut. L'individualisme libéral met un trop grand accent sur l'indépendance physique et ne reconnaît pas suffisamment l'interdépendance de tous les individus, incluant ceux qui ont des difficultés. La dimension éthique, qui doit être complémentaire au principe de responsabilité de l'autonomie, doit guider le développement des interventions et des services de réhabilitation afin d'accroître l'autonomie des individus et leur participation dans les activités de la vie quotidienne. L'autonomie est centrale dans tout service de réhabilitation centrée sur le client et elle doit être un préalable à la meilleure participation sociale des individus. Certains chercheurs (Cardol, De Jong & Ward, 2002) croient que l'évolution du concept d'autonomie et de participation sociale dans le domaine médical de la réhabilitation physique vient radicalement modifier les pratiques et les attitudes des intervenants qui œuvrent dans le domaine de la réhabilitation. Ces attitudes doivent changer auprès des personnes handicapées et de leur famille, mais aussi chez les

praticiennes et praticiens, les politiciennes et politiciens, les universitaires et la société en général. Dans le même sens, Catz et Itzkovich (2002), se basant sur une longue carrière comme intervenants spécialisés, croient que la réhabilitation médicale doit toucher des facteurs sociaux, économiques et politiques et doit avoir comme objectif de remettre en place le plus haut degré d'autonomie chez la personne afin de maximiser sa participation sociale. C'est, entre autres, ce que le projet de partenariat « élèves-milieu-handicapés » veut favoriser ici.

Le temps social : un concept permettant d'encadrer l'engagement des personnes handicapées dans la communauté

Le concept de « temps social » commence à faire son chemin. Il englobe tous les moments qui sont en dehors du célèbre « métro-boulot-dodo » et qui permettent de mettre à l'horaire de tout individu l'idée qu'il a à s'engager dans la société, dans la mesure de ses possibilités et talents, dans des activités, organisées ou non, où il apporte une participation active et bénévole. Certains milieux parlent de « services à la collectivité » pour encadrer cette période de temps où l'individu offre ses services dans des activités qui prennent différents visages.

C'est tout à fait dans ce sens d'une collaboration intégrée d'élèves avec des handicapés, dans un sens de recherche à approfondir du mieux-être collectif, que cette collaboration « élèves-milieu-handicapés » se dessine. De cela, il est possible d'inférer qu'il en résultera pour tous un accroissement significatif du sentiment d'appartenance à la collectivité environnante et, par extension inévitable et aussi souhaitée que souhaitable, à l'ensemble de la société québécoise. En fait, il est probant de lier ce genre d'activités à ce que certains philosophes anciens identifiaient déjà comme la *philia*, une sorte de solidarité sociale et de sollicitude qui contribue au sentiment d'appartenance et qui alimente le désir et le bien-être de vivre ensemble (Xypas, 2003, p. 286).

Il y a quelque temps, certains pays ont mis en place différents projets et obligations légales qui encadraient le concept de « temps social » où il y avait nécessité pour tous d'identifier les heures passées à aider autrui. La personne doit indiquer sur une carte le contrat social qui fait en sorte qu'elle dispense des services non payés, aussi bien dans le cadre de son travail que dans celui de sa vie privée. Sommer (2002) informe que c'est au cours de l'année du bénévolat initiée par l'ONU qu'a été publiée la carte du temps social. Avec cette carte d'identité, il est possible d'indiquer tout le bénévolat que la personne a assumé au cours de l'année. Ces informations peuvent servir en cas de réintégration dans le monde du travail. Pour Sommer (2002), c'est une bonne chose que cette carte d'identité du temps social soit reconnue et largement acceptée dans toute la Suisse. Les employeurs sont tenus d'encourager les gens à produire de telles prestations bénévoles. Certains organismes voient même beaucoup de bénéfices à la participation des individus à un « temps social » et y voient des bénéfices pour la santé des personnes qui s'y adonnent (Fondation des maladies du

cœur, 2002). Bringle (2005) a réalisé une recherche qui montre que la participation sociale et un riche réseau social permettent une amélioration dans la santé physique et la santé mentale des personnes. Par ailleurs, la qualité de vie des individus, dans le sens général du terme, est très reliée à leur participation dans des réseaux communautaires. C'est une des raisons qui nous incitent ici à favoriser un rapprochement entre la clientèle du milieu de vie *Propulsion* et des élèves de la fin du cours primaire, dans un cadre d'éducation à la citoyenneté vécu concrètement.

Dans la même foulée et en lien avec ce que préconisent plusieurs auteurs dont la pensée et les études jalonnent les pages qui suivent, Attali (2004) propose de compléter le raisonnement « économique » qui domine actuellement la réflexion « politique » par une dimension plus humaine. Attali (2004) explique qu'avec la société vieillissante, le temps de l'homme sera de plus en plus inactif et les acteurs et décideurs des gouvernements modernes ne peuvent laisser ce temps inoccupé aux seules lois du marché qui poussent les personnes âgées à consommer, à regarder des spectacles et à ne regarder que des pubs. Une organisation moderne du temps doit permettre à tous de rendre ce temps utile, de le tourner vers une utilité sociale et de privilégier la gratuité. Il suggère de combattre la marchandisation du temps libre et de le rendre utile pour les autres. Attali (2004) dit ainsi qu'au-delà de la loi du marché, gratuité, savoir et responsabilité pourraient converger ou déboucher vers une voie humaine dans une société radicalement nouvelle, où chacun, ayant la vie devant soi, aurait le loisir de choisir sa propre définition du « bon temps », du savoir, de la santé, et de découvrir le modèle de réussite qui lui convient. Cela permettrait de vaincre la solitude, d'éviter la marchandisation de l'amour, d'insérer chacun dans un réseau et de valoriser le capital relationnel de chacun. Une étude (Chinman, Wandersman & Goodman, 2005), réalisée auprès de 640 personnes engagées dans des activités de prévention de la toxicomanie dans quatre groupes communautaires de la Caroline du Sud, utilise un modèle « coûts-bénéfices » pour analyser la participation sociale de ces individus. Lors de l'analyse des résultats, ils ont voulu comparer le lien « coûts-bénéfices » et leur taux de participation entre les membres qui représentaient d'autres personnes et les individus qui se représentaient eux-mêmes. Les personnes qui représentaient les autres percevaient de plus grands bénéfices quant à leur participation et avaient une plus grande participation que celles qui se représentaient elles-mêmes.

Garcia (2004) voulait comprendre pourquoi les personnes démunies avaient des attitudes favorables quant à leur engagement social dans des activités favorisant la mise en place de politiques sociales ou dans des activités mises en place par des agences gouvernementales. Son étude voulait connaître, chez les Mexicains, le rôle de leur engagement social, de la religion catholique, du contrôle personnel et des habiletés linguistiques dans leur participation communautaire exigée dans des organisations gouvernementales dans deux villes du Mexique. Les résultats montrent que les personnes pauvres sont très sensibles à elles-mêmes et à la misère des leurs, ce qui suggère que les populations pauvres croient véritablement que leurs efforts peuvent changer leur propre vie et qu'il y a un gain personnel à participer en dépit des désavantages.

Une organisation moderne du temps doit permettre à tous de rendre ce temps utile, de le tourner vers une utilité sociale et de privilégier la gratuité.

Une autre étude (Piliavin, 2005) voulait connaître les bénéfices entre la santé personnelle des gens et leur participation à des activités de bénévolat ou de participation sociale et ce, à partir d'une étude longitudinale portant sur les années 1957, 1975 et 1992. L'étude voulait donc savoir l'impact du bénévolat quant au bien-être psychologique et à la santé des personnes. Elle voulait savoir aussi quelle était la quantité optimale de bénévolat qu'une personne pouvait faire. Elle s'intéressait aussi au genre et au statut matrimonial des bénévoles. L'étude longitudinale montre qu'une grande participation sociale est meilleure pour le bien-être psychologique des individus. La durée d'engagement laisse voir que beaucoup de participation n'est pas mauvais et que peu importe le temps de participation, c'est toujours mieux qu'aucune participation. Il semble aussi qu'un engagement volontaire tout au long de la vie contribue clairement à une meilleure santé mentale comparé à une participation sporadique.

Il appert que la thérapie par les arts est une forme fort intéressante qui peut aider les personnes à avoir un plein épanouissement (McDonagh, 2005, p. 15). Les personnes qui pratiquent l'art-thérapie exploitent leur connaissance de l'art, du théâtre, de la danse et de la musique à des fins psychothérapeutiques. Dans certains projets de ce genre, les participantes et participants peuvent, par exemple, monter une pièce de théâtre. Ils travaillent, mangent et voyagent ensemble et le fait qu'ils ont un « moment de gloire » les aide à atteindre les objectifs cliniques qui sont fixés pour chacun. Par leur participation à de telles activités, ils côtoient le succès au lieu de l'échec. C'est très bon pour l'estime de soi et c'est une expérience qui change leur vie. La thérapie par les arts est d'ailleurs une des avenues d'intégration des activités qui peut être privilégiée entre les handicapés de différentes catégories et les élèves de cinquième et sixième année du quartier. Ce sera par le relais des arts plastiques que les intervenantes et intervenants au projet pourront procéder, tout en montant une pièce de théâtre dans un deuxième temps.

Il y a lieu de souhaiter que les activités faisant partie du temps social d'une personne handicapée soient faites dans le cadre le plus généreux possible à l'égard d'autrui et il est souhaitable qu'elles soient autotéliques. En effet, Parent, Plouffe et Dubé (2003 p. 109) affirment que les activités offertes à l'intention des gens doivent être autotéliques, c'est-à-dire qu'elles doivent avoir une finalité en soi, partir du vécu de l'individu et être « autorenforçantes ». Elles doivent surtout développer des compétences qui se généraliseront, de façon spontanée dans le quotidien. Pour Csikszentmihalyi (2004, p. 79-81), les personnes qui sont sujettes à vivre des activités autotéliques aiment participer à des projets qui ont les caractéristiques suivantes : 1) une adéquation entre les aptitudes de l'individu et les exigences du défi rencontré; 2) une action dirigée vers un but et encadrée par des règles; 3) une rétroaction qui permet de savoir comment progresse la performance; 4) une concentration intense ne laissant place à aucune distraction et 5) une absence de préoccupation à propos du soi et une perception altérée de la durée. Par ailleurs, il semble que l'expérience optimale est exigeante, mais elle est recherchée même au prix d'efforts considérables parce qu'elle produirait ce que Csikszentmihalyi (2004) appelle un enchantement intense et une expansion du soi. L'expérience autotélique est ainsi recherchée pour

elle-même et non pour des raisons autres que l'intense satisfaction qu'elle propose. En vivant des expériences autotéliques, la vie passe à un autre niveau : 1) l'aliénation fait place à l'engagement; 2) l'enchantement remplace l'ennui; 3) le sentiment de résignation est remplacé par le sentiment de contrôle et 4) l'énergie psychique n'est pas orientée vers l'atteinte de récompenses externes, mais elle vise à favoriser l'épanouissement personnel.

Malheureusement, il n'y a pas que des avantages à l'utilisation d'un « temps social ». Dans le cadre d'une recherche doctorale en anthropologie visant à résoudre la problématique du temps gratuit dans l'univers du bénévolat caritatif chez des salariés, Eysermann (2004) a réalisé une étude sur le terrain pendant deux ans dans des groupes associatifs au sein desquels œuvraient des salariés et des bénévoles. Ses résultats indiquent qu'il est impossible de quantifier le travail et le « temps gratuit » et que l'uniformité présumée du temps de travail salarié est rendue caduque. Superposés au temps long de la réalisation de projets, les temps de travail et de non-travail convergeront vers un allongement significatif du temps de présence au travail dont le statut reste problématique. Ces résultats permettent d'ouvrir un débat sur une divergence de perceptions temporelles explicatives de l'insoluble conflit statutaire entre bénévoles et salariés.

Quelques pistes pour que l'école réussisse son partenariat

Les prochaines lignes serviront à tracer les jalons et les modalités d'utilisation du temps investi à des collaborations communautaires des locataires d'une ressource alternative de logement pour des personnes ayant des déficiences physiques et cognitives et à vérifier comment est utilisé le « temps social », tout particulièrement dans le cadre de projets en lien avec le thème de l'éducation à la citoyenneté de l'école primaire la plus près de la ressource. De cette façon, il sera souhaitable, d'une part, de vérifier comment est vécu le « temps social » pour s'engager dans la communauté et réaliser une participation sociale accomplie. D'autre part, il sera intéressant de voir comment s'est engagée la clientèle scolaire visée et d'inventorier les obstacles et les facilitateurs qui sont présents dans le quartier qui est le milieu environnant. Dans le cas qui nous préoccupe, il y a lieu de voir si les enseignantes et les enseignants, la direction de l'école et certains parents ont pu aider à faire acquérir de meilleures compétences en éducation à la citoyenneté pour les élèves et même pour les handicapés.

Il peut être intéressant de faire ressortir quelques pistes à respecter pour implanter une activité d'éducation à la citoyenneté permettant l'inclusion des personnes vivant des situations de handicap avec des élèves de la classe ordinaire. Voici donc les jalons pour réaliser ce projet :

1. Encourager les enseignantes et les enseignants à mettre en place, dans des horaires prévus à cette fin, des activités d'éducation à la citoyenneté qui encouragent la participation de tous dans la vie communautaire;

2. Créer du matériel novateur qui encourage les élèves à avoir des activités partagées avec des personnes ayant des différences physiques ou intellectuelles;
3. Encourager les personnes vivant des situations de handicap à s'engager activement dans les écoles de quartier;
4. Éduquer les élèves à percevoir un individu handicapé comme un citoyen productif pouvant détenir une fonction importante dans la société;
5. Éduquer les élèves à favoriser l'intégration des personnes handicapées à la société au même titre que tous les citoyens;
6. Faire identifier, par les deux groupes ensemble, les moyens pour contrer les obstacles à l'intégration des personnes handicapées dans différents secteurs d'activités et proposer des mesures correctives;
7. Éduquer les élèves ainsi que toutes les intervenantes et tous les intervenants du projet éducatif à combattre toute forme de discrimination face aux personnes présentant des déficiences physiques ou intellectuelles;
8. Fournir tous les outils nécessaires afin que l'école respecte le droit de chaque individu à apprendre et à actualiser son potentiel en bénéficiant des ressources et des milieux d'apprentissage qui sont les plus propices au développement intégral de sa personne;
9. Créer une réelle communauté d'apprentissage où les personnes handicapées peuvent réaliser des apprentissages et apporter une aide opportune à des élèves et où elles peuvent servir de modèles pour encourager tous les élèves à surpasser leurs limites personnelles;
10. Favoriser des échanges continus et continuels entre les deux groupes de cette communauté pour qu'ils ne deviennent qu'un « seul » groupe en encourageant les contacts sociaux, l'altruisme, l'habilitation, le sens des responsabilités, le partenariat et des contacts prolongés;
11. Valoriser le bénévolat inclus dans les activités de « temps social » autant chez les élèves que chez les personnes handicapées en rendant publiques et accessibles les retombées de la participation des volontaires;
12. Fournir, aux élèves ciblés et aux membres de la communauté, des informations et des formations continues pour valoriser la participation sociale;
13. Rendre disponibles des sommes d'argent permettant d'organiser des activités communautaires d'apprentissage pour le mieux-être des personnes ou de la communauté;
14. Faire vivre aux élèves des activités significatives qui leur permettront d'intégrer et de comprendre les vertus de la générosité, de la gratuité et de la responsabilité sociale.

Références bibliographiques

- ALLIANCE QUÉBÉCOISE DES REGROUPEMENTS RÉGIONAUX POUR L'INTÉGRATION DES PERSONNES HANDICAPÉES (2002). *Le tournesol – AQRIPH*. Québec : Alliance québécoise des regroupements régionaux pour l'intégration des personnes handicapées.
- ATTALI, J. (2004). *La voie humaine*. Paris : Fayard.
- BEAUPRÉ, P., BÉDARD, A., COURCHESNE, A., POMERLEAU, A. et S. TÉTREAUULT. (2004). Rôle des intervenants scolaires dans l'inclusion, dans N. Rousseau et S. Bélanger (Dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 57-76.
- BRINGLE, R.G. (2005). Designing Interventions to Promote Civic Engagement, dans A.M. Omoto (Dir.), *Processes of community change and social action*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates Publishers, p.167-187.
- CARDOL, M., DE JONG, B.A. et C.D. WARD (2002). On autonomy and participation in rehabilitation. *Disability and Rehabilitation : An International Multidisciplinary Journal*, 24 (18), p. 970-974.
- CATZ, A. et M. ITZKOVICH. (2002). On autonomy and participation in rehabilitation. *Disability and Rehabilitation : An International Multidisciplinary Journal*, 24 (18), p. 996-998.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (2004). *Vivre. La psychologie du bonheur*. Paris : Robert Laffont.
- CHINMAN, M.J., WANDERSMAN, A. et R.M. GOODMAN (2005). A Benefit-and-Cost Approach to Understanding Social Participation and Volunteerism in Multilevel Organizations, dans A.M. Omoto (Dir.), *Processes of community change and social action*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, p.105-125.
- DESLANDES, R. (2005). Réussite scolaire : déterminants et impact des relations entre l'école et la famille, dans L. Deblois et D. Lamothe (Dir.), *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir*. Québec : Presses de l'Université Laval, p. 223-236.
- DESLANDES, R. (2006a). Designing and implementing school, family and community collaboration programs in Quebec, Canada. *The School Community Journal*, 16 (1), p. 81-105.
- DESLANDES, R. (2006b). La problématique école-famille-communauté dans la formation des maîtres, dans J. Loiselle, L. Lafortune et N. Rousseau, *L'innovation et la formation à l'enseignement : pistes de réflexion et d'action pour les futurs enseignants*. Volet Intervention des Presses de l'Université du Québec, p. 183-205.

- DUCHESNE, H. (2002). Les connaissances, croyances et attitudes reliées au droit à l'éducation pour les élèves franco-manitobains ayant des besoins spéciaux. *Revue des sciences de l'éducation*, 28 (3), p. 537-563.
- EYSERMANN, B. (2004). *Bénévoles contre salariés : une question de temps*. Communication présentée au 129^e Congrès national des sociétés historiques et scientifiques : Temps social, temps vécu au Moyen-Âge et au temps présent - époque moderne et contemporaine, tenu à Besançon le 22 avril 2004.
- FONDATION DES MALADIES DU CŒUR DU CANADA (2002). *À la conquête des solutions. L'activité physique et la sédentarité*. Document téléchargeable : [<http://ww2.fmcoeur.ca>].
- FLYNN, J.F. (1994). De la normalisation à la valorisation des rôles sociaux : évolution et impact entre 1982 et 1992. *Réseau international CIDIH et facteurs environnementaux*, 6 (3), p. 20-24.
- FOUGEYROLLAS, P. et L. NOREAU (2003). Le Processus de Production du Handicap : le modèle de référence. *La mesure des habitudes de vie*. Lac-Saint-Charles : RIPPH.
- GARCIA, C.H. (2004). Social participation of Mexican poor people : A multidimensional model, dans S.P. Shohov (Dir.), *Advances in psychology research*. Hauppauge : Nova Science Publishers, p. 221-266.
- GOUPIL, G. (1997). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1978). *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale*. Québec : éditeur officiel du Québec.
- LANDRY, R. (2002). Pour une pleine réalisation du potentiel humain : la pédagogie actualisante. *Éducation et francophonie*, 30 (2). Document téléchargeable : [<http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/30-2/01-landry.html>]
- MARZOUK, A., KABANO, J. et P. COTÉ (1999). *Éduquer à la citoyenneté à l'école*. Montréal : Logiques.
- MCDONAGH, P. (2005). Thérapie par les arts : Tout un art. *Affaires universitaires*, novembre 2005.
- MICHAUD, C. (2002). Pour une pédagogie de l'accueil et de l'appartenance : interprétation des savoirs et des pratiques. *Éducation et francophonie*, 32 (2). Document téléchargeable : [<http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/30-2/03-michaud.html>]
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

- OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC (1984). *À part... égale. L'intégration sociale des personnes handicapées : un défi pour tous*. Québec : Ministère des Communications, Direction générale des publications gouvernementales.
- PAGÉ, M., OUELLET, F. et L. CORTESAO (2001). *L'éducation à la citoyenneté*. Montréal : CRP.
- PARENT, G. (2004). Rôle des intervenants scolaires dans l'inclusion, dans N. Rousseau et S. Bélanger (Dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 99-121.
- PARENT, G., PLOUFFE, A. et D. DUBÉ (2003). Sport, Académique et Motivation (SAM) : Un projet emballant pour des élèves présentant un trouble de comportement, dans N. Rousseau et L. Langlois (Dir.), *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes. Vers des modalités d'intervention actuelles et novatrices*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 103-132.
- PILIAVIN, J.A. (2005). Feeling Good by Doing Good : Health Consequences of Social Service, dans A.M. Omoto (Dir.), *Processes of community change and social action*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates Publishers, p. 29-50.
- SOMMER, D. (2002). *Une carte d'identité du temps social pour les membres de l'EEM*. Suisse/France : Église Évangélique Méthodiste.
- UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Paris : Unesco.
- VIENNEAU, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définitions et perspectives. *Éducation et francophonie*, 30 (2). Document téléchargeable : [<http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/30-2/10-vienneau.html>]
- WOLFENSBERGER, W. (1972). *Normalization. The Principle of Normalization in Human Services*. Toronto : Leonard Crainford.
- WOLFENSBERGER, W. (1983). *Normalization-based guidance, education and supports for families of handicapped people*. Downsview : Institut canadien pour la déficience mentale.
- WOLFENSBERGER, W. (1991). *La valorisation des rôles sociaux : Introduction à un concept de référence pour l'organisation des services*. Genève : Éditions des deux continents.
- XYPAS, C. (2003.). *Les citoyennetés scolaires*. Paris : P.U.F.

Employabilité, insertion et transfert des apprentissages

Étude exploratoire dans les CFER

Ghislain SAMSON

Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE), Université de Sherbrooke
Chaire de recherche Normand Maurice, Université du Québec à Trois-Rivières,
Québec, Canada

RÉSUMÉ

L'article présente les résultats d'une recherche s'intéressant au transfert des apprentissages entre l'école, en l'occurrence un Centre de formation en entreprise et récupération (CFER), et le milieu de travail. Les résultats mettent en parallèle les données obtenues auprès de trois catégories de sujets, à savoir les élèves, les enseignants et les employeurs. Ils sont exposés en tenant compte des questions de l'insertion sociale et professionnelle, du rôle des acteurs (soit les enseignants et les employeurs), de l'intérêt pour la formation générale et de la préparation au marché du travail. La similitude entre l'activité de perfectionnement et le milieu de travail est un facteur qui occupe une place importante dans les réflexions et les discussions sur le transfert des apprentissages. En accord avec certains résultats de recherche, dont ceux de Pilon (1993) et de Taylor (1998), nous réaffirmons que l'employeur joue ou devrait jouer un rôle complémentaire ou de « relayeur » à celui de l'enseignant. Dans le processus de transfert des apprentissages, l'imputabilité de supervision et d'accompagnement, tant de la part des enseignants que des employeurs, semble être importante afin de permettre aux apprenantes et apprenants de s'insérer plus facilement dans le monde du travail.

ABSTRACT

Employability, Insertion and Transfer of Learning – Exploratory Study in the CFERs

Ghislain SAMSON

University of Sherbrooke, Québec, Canada

University of Quebec in Trois-Rivières, Québec, Canada

This article presents the results of a study on the transfer of learning between the school, in this case a Youth Training and Recycling Centre (CFER), and the workplace. The results compare data obtained from three categories of subjects – students, teachers, and employers. The data takes into account the questions of social and professional insertion, the role of key figures (teachers and employers), interest in general training, and preparation for the labour market. The similarity between the training activity and the workplace emerged as an important factor in reflections and discussions on transfer of learning. In agreement with certain research results, such as those of Pilon (1993) and Taylor (1998), we reaffirm that the employer plays, or should play, a complementary role or a “relaying” role to that of the teacher. In the transfer of learning process, accountability for supervision and coaching, for both teachers and employers, seems to be an important element in helping learners adapt more easily to the workplace.

RESUMEN

Empleabilidad, inserción y transferencia de aprendizajes. Estudio exploratorio en los CFER

Ghislain SAMSON

Universidad de Sherbrooke, Québec, Canadá

Universidad de Québec en Trois-Rivières, Québec, Canadá

El artículo presenta los resultados de una investigación sobre la transferencia de aprendizajes entre la escuela, en este caso un Centro de formación en empresa y en reciclaje (CFER), y el medio de trabajo. Los resultados ponen en paralelo los datos provenientes de tres categorías de sujetos, a saber los alumnos, los maestros y los empleadores. Se exponen tomando en cuenta cuestiones de inserción social y profesional, el rol de los actores (los maestros y los empleadores), el interés por la formación general y la preparación al mercado de trabajo. La similitud entre la actividad de perfeccionamiento y el medio de trabajo es un factor que ocupa un lugar importante en las reflexiones y discusiones sobre la transferencia de aprendizajes. De acuerdo con ciertos resultados de investigación, por ejemplo los de Pilon (1993) y de Taylor (1998), reafirmamos que el empleador juega o debería jugar un rol complementario

o de “relevo” con el maestro. En el proceso de transferencia de aprendizajes, la imputabilidad de supervisión y acompañamiento, tanto de la parte de los maestros como de los empleadores, parece ser importante para que los debutantes se integren más fácilmente en el mundo del trabajo.

Contexte

Comme toutes les écoles du monde sans doute, l'école québécoise offre des programmes adaptés et des filières spécialisées aux élèves qui éprouvent des difficultés « dites » insurmontables à suivre un cheminement scolaire régulier. L'un de ces programmes, appelé *Cheminement particulier d'insertion sociale et professionnelle* (ISPJ), est destiné à des élèves qui, ayant au moins 16 ans d'âge chronologique, ont aussi deux années de retard scolaire et deux échecs dans des matières de base du niveau première secondaire, classe qui, au Québec, marque le début du cycle de l'enseignement secondaire. Le CFER (Centre de formation en entreprise et récupération) représente une variante du modèle ISPJ.

La formule CFER constitue donc une sorte de trousse de survie assurant une préparation minimale à l'entrée dans la vie active et à l'accomplissement du rôle de citoyen. Cette filière scolaire d'une durée maximale de deux ans comporte notamment des stages d'initiation et de formation dans les petites entreprises. On s'y prépare à des fonctions de travail de type « préposé » qui requièrent habituellement plus d'habiletés générales de travail que de qualifications professionnelles proprement dites.

Le profil des élèves inscrits au programme CFER ressemble donc à celui des autres jeunes qui quittent l'école sans diplôme. Ces élèves connaissent de nombreux échecs et généralement, ils n'aiment pas l'école. Ils sont souvent rejetés par les autres élèves et ils vivent fréquemment des expériences difficiles telles que des problèmes familiaux, des démêlés avec la justice ou des problèmes de consommation de drogue ou d'alcool.

Problématique

Peu d'études se sont intéressées au groupe des 16-18 ans, ces jeunes qui ont dépassé l'âge de la scolarité obligatoire. Actuellement, le phénomène de l'échec scolaire fait l'objet de plusieurs politiques d'éducation, car il semble correspondre à une préoccupation de société (Conseil supérieur de l'éducation, 1999; Ministère de l'Éducation du Québec, 1998, 2001; dans Langlois, 2003, p. 37-38).

Or, le modèle CFER propose une formation scolaire jumelée à une formation en entreprise. Dans la plupart des cas, le jeune peut quitter le CFER après ses deux

Le modèle CFER propose une formation scolaire jumelée à une formation en entreprise.

années de fréquentation régulière pour se diriger sur le marché du travail. Actuellement, aucune étude n'a permis de suivre ces jeunes, d'évaluer leur insertion socioprofessionnelle et leur capacité à transférer des acquis du CFER vers le monde du travail.

Caractéristiques de la clientèle CFER

La recherche indique que les programmes d'insertion sociale et professionnelle des jeunes implantés au niveau secondaire ont donné jusqu'à ce jour des résultats mitigés, très peu de jeunes ayant réussi une insertion sociale qui soit durable (Baby, Payeur et Ouellet, 1996; Rousseau, Samson et Tétreault, 2006). De plus, les entreprises qui reçoivent les élèves inscrits dans un programme d'alternance travail/études se plaignent du manque de compétences des jeunes qu'ils accueillent (Payeur, 2001). Une autre étude réalisée par Baby, Lamothe, Larue, Ouellet et Payeur (1995) stipule que les employeurs ont de la difficulté à envisager leur rôle auprès des jeunes. En effet, l'employeur doit endosser un rôle d'éducateur, composer avec ses aptitudes, ses compétences et ses croyances relatives à son pouvoir à former les jeunes.

Compte tenu de l'importance accordée à l'obtention d'un diplôme pour occuper un emploi et en raison du rôle central que joue le travail dans le processus d'insertion sociale des individus, le programme CFER s'applique à augmenter le degré d'employabilité des jeunes ayant des difficultés graves d'apprentissage en développant leur estime d'eux-mêmes ainsi que leur engagement social, par l'animation de l'un ou l'autre des trois [volets de la] caravane¹ du développement durable (Rousseau, 2004, p. 42).

Ainsi, le CFER doit outiller adéquatement les élèves pour qu'ils puissent faire les choix qui s'imposeront à eux tout au long de leur vie en matière d'orientation professionnelle, et pour certains, l'école doit les préparer, du moins à court terme, à une insertion sociale et professionnelle réussie. La présente étude tente d'établir un état de la situation de la réussite scolaire en matière de transfert des apprentissages auprès d'une clientèle fréquentant un CFER. Des questions orientent la recherche : Des apprentissages effectués dans un CFER, que reste-t-il une fois en stage? en milieu de travail? et dans la vie quotidienne? Si transfert il y a, comment l'élève s'y prend-il? La pédagogie CFER favorise-t-elle un transfert?

Objectifs de la recherche

L'objectif de la présente recherche exploratoire est d'évaluer le transfert des apprentissages auprès d'une clientèle de jeunes fréquentant ou ayant fréquenté un établissement CFER au Québec. Par cette recherche, il est possible d'espérer que

1. La caravane constitue aussi un moyen de sensibiliser le jeune public à des problématiques environnementales. Trois volets, portant sur des thématiques différentes essentiellement liées aux enjeux des 3R (Réduire, Réemployer, Recycler), sont actuellement en circulation. L'une des thématiques, qui fut la première conçue, se nomme « volet récupération », l'autre est le « volet de l'efficacité énergétique » et la dernière est le « volet de l'eau ». Chaque volet se compose de trois *stands* – trois panneaux mobiles sur lesquels sont affichées des informations et des images – présentant une problématique environnementale, les technologies qui y sont associées ainsi que les comportements souhaitables pour diminuer l'ampleur du problème. Dans la plupart des cas, la présentation se fait auprès d'un groupe d'élèves du primaire rassemblés pour entendre quelques élèves d'un CFER, accompagnés d'un de leurs enseignants, expliquer le contenu des *stands*.

les résultats permettront de mieux comprendre la dynamique de transfert dans des contextes différents et variés en vue de proposer, s'il y a lieu, des pistes d'amélioration en matière de pédagogie et de didactique quant au modèle CFER.

Cadre conceptuel

Il apparaît nécessaire d'examiner les écrits susceptibles de concourir à la compréhension du transfert comme processus aidant à la réutilisation des acquis dans un autre contexte, c'est-à-dire le milieu de travail. Notre conception du transfert des apprentissages s'inscrit dans l'idée d'un « déjà là » afin de le réactiver ultérieurement. C'est à travers une approche psychocognitiviste de l'apprentissage humain que se construit le cadre de cette recherche et que les balises conceptuelles du « transfert » s'établissent. D'emblée, l'ambiguïté du concept de transfert et la diversité des conceptions qu'il véhicule sont soulevées. Sa précision conceptuelle et notre positionnement théorique sont donc essentiels, puisque le caractère ubiquiste souvent conféré au concept a fait l'objet, par le passé, de certaines critiques de la part de la communauté scientifique (Jonnaert, 2002a et b; Mendelsohn, 1994; Rey, 1996).

Depuis le début des années 1980, l'avancement des connaissances à l'égard du style de formation favorisant le transfert provient principalement de l'adaptation des connaissances en psychologie cognitive, spécialement au chapitre du processus de cheminement de pensée des apprenantes et apprenants (Brooks et Dansereau, 1988; Campbell, 1988; Cormier, 1984; Gick et Holyoak, 1987). La psychologie cognitive, contrairement à l'approche adoptée par la *behavior modeling*, (Modélage comportemental) permet d'apporter une meilleure compréhension du processus cognitif favorisant le transfert, notamment lorsqu'il est question des programmes de formation dont les attitudes et les habiletés à développer sont de nature plutôt complexe. Ainsi, les études sur les pratiques de formation mettent en relief une absence de prolongement des apprentissages dans le milieu de travail, une régression des acquis ou même un retour aux anciennes façons de faire. Ces problèmes de mise en application préoccupent fortement les entreprises (Baldwin et Ford, 1988; Girard, 1994; Lafrenière, 1999) dans le *transfer of training* (transfert de formation).

Taylor (1997) décrit le transfert dans le milieu de travail comme étant un transfert de formation, qui ne serait que le prolongement du processus d'apprentissage. Dans le milieu de travail, il y a transfert d'apprentissage quand le stagiaire ou le travailleur réussit à appliquer dans son travail les connaissances qu'il a acquises et les compétences qu'il a développées en participant à une formation.

Pour Cafferella (2002), les quatre clés du *transfer of learning* ou *applications strategies* (transfert des apprentissages ou stratégies d'application) visent à :

- « 1) use active learning techniques that enhance transfer (for example, critical reflection, developing action or learning plans);
- 2) incorporate having learners try out their new skills in either own or similar settings;
- 3) provide learners opportunities to develop specific applications plans;
- and 4) ensure

Les études sur les pratiques de formation mettent en relief une absence de prolongement des apprentissages dans le milieu de travail, une régression des acquis ou même un retour aux anciennes façons de faire.

assistance is given for learning transfer (for example, coaching, refresher courses, mentoring) ». (p. 195-196).²

Le même auteur ajoute que :

« *transfer of learning* has most often been thought of in behavioural terms - that is, what is to be transferred can be clearly specified in terms of observable changes in knowledge, skills, and attitudes. (Broad and Newstrom, 1992). Therefore, the assumption has been that as long as everyone knows ahead of time what is to be transferred and how this learning transfer will be accomplished, that transfer will happen without any additional interventions » (p. 205).³

La question du transfert des apprentissages n'est donc pas nouvelle. Déjà, au début du siècle, Thorndike et Woodworth (1901 : voir Ellis, 1965) ainsi que Judd (1908 : voir Ellis, 1965) s'intéressaient à cet objet d'étude. S'appuyant sur les écrits de Pilon (1993), nous identifions deux grandes tendances explicatives du transfert des apprentissages à la suite d'une activité de perfectionnement : la théorie des éléments identiques et la conception multifactorielle et chronologique.

Kelley et coll., à partir de la revue effectuée par Stokes et Baer (1977 : voir Kelley et coll., 1985; cités dans Pilon 1993) sur 270 études portant sur la mesure du transfert à la suite d'une formation, identifient sept stratégies qui garantissent le transfert positif des apprentissages. Deux d'entre elles se situent avant la formation et touchent la stratégie d'enseignement. Ainsi, selon ces auteurs, le transfert positif des apprentissages est favorisé si l'on prend le temps de préciser les habiletés et les concepts de base qui seront enseignés. Selon eux, il n'est pas nécessaire d'enseigner plusieurs concepts ou habiletés à la fois, car les apprenantes et apprenants ne peuvent tout retenir. Il suffit d'identifier les concepts et les habiletés de base communes et de s'assurer de leur apprentissage pour que l'apprenant puisse les transférer à d'autres situations. Par exemple, il n'est pas nécessaire d'enseigner la racine carrée de tous les nombres; il suffit d'enseigner le principe du calcul de la racine carrée pour que les apprenantes et apprenants puissent par la suite l'utiliser dans tous leurs calculs. Une fois ces principes de base identifiés, il faut toujours, selon ces auteurs, les formuler en objectifs comportementaux. Ces derniers aident les agentes et agents de formation à savoir où ils vont et permettent aux apprenantes et apprenants de mieux comprendre le *feedback* qui leur est transmis (Pilon, 1993).

2. Traduction libre.

« 1) Utiliser des techniques d'apprentissage actif qui améliorent le transfert (par exemple, la pensée critique ou des plans d'apprentissage); 2) incorporer une période d'essai pour les apprenantes et apprenants leur permettant de découvrir de nouvelles habiletés dans leurs propres lieux ou des lieux similaires; 3) fournir des occasions aux apprenantes et apprenants de développer des lieux d'applications spécifiques; et 4) assurer une assistance pour le transfert des apprentissages (par exemple, en offrant de l'accompagnement, de la révision des cours et du mentorat) ».

3. Traduction libre.

« le transfert des apprentissages est souvent vu en termes de behaviorisme, en ce sens où c'est ce qui peut être transféré, peut être clairement spécifié en termes de changements observables comme des connaissances, des habiletés, des attitudes. (Broad and Newstrom, 1992). Par conséquent, l'hypothèse serait que tant que l'apprenant sait à l'avance ce qu'il y a à transférer et comment ce transfert peut être réalisé, le transfert devrait se faire sans une intervention additionnelle ».

La similitude entre l'activité de perfectionnement et le milieu de travail est un facteur qui occupe une place importante dans les réflexions et les discussions sur le transfert des apprentissages. Il fut l'un des premiers facteurs à être considérés et étudiés scientifiquement, et est à l'origine des premières tendances explicatives du transfert des apprentissages (Pilon, 1993). Le rôle d'accompagnement de l'employeur ne serait donc pas à négliger.

Pour exercer le transfert, l'idéal serait de reconstituer durant la scolarité des situations proches de celles du monde du travail, de la vie hors de l'école, que ce soit celle des adolescentes et adolescents ou des adultes qu'ils deviendront. Les stages à l'école-entreprise se rapprochent de ces situations authentiques et significatives.

Situation authentique et signifiante

Nous pouvons d'ores et déjà affirmer que pour exercer le transfert, l'idéal serait de reconstituer durant la scolarité des situations proches de celles du monde du travail, de la vie hors de l'école, que ce soit celle des adolescentes et adolescents ou des adultes qu'ils deviendront. De telles situations ne sont pas plus « réelles » que les situations scolaires classiques, mais elles ne sont pas créées et contrôlées par l'école, ce qui fait toute la différence.

Plusieurs études (Baldwin et Ford, 1988; Girard, 1994; Lafrenière, 1999) ont porté sur le transfert des apprentissages à la suite d'un perfectionnement. Dans le cas présent, il s'agit plutôt d'une formation spécifique à l'emploi destinée aux élèves en insertion sociale et professionnelle. Les stages à l'école-entreprise se rapprochent de ces situations authentiques et significatives.

Facteurs présents avant l'activité de perfectionnement et favorisant le transfert positif des apprentissages

La littérature permet d'identifier quatre facteurs généraux qui, par leur présence avant l'activité de perfectionnement, favorisent un transfert positif des apprentissages. Il s'agit de la motivation personnelle, du rôle des gestionnaires, de l'analyse des besoins de formation et de la planification de la stratégie d'enseignement (Pilon, 1993). Pour les besoins du texte, nous limiterons notre analyse au rôle du gestionnaire appelé ici « employeur ».

Tout en poursuivant cette préoccupation pragmatique, la présente recherche accorde une place importante à l'élève tout au long du processus de transfert des apprentissages : pendant et après sa formation CFER. L'expérience des acteurs permettra d'identifier les éléments intervenant tout au long du processus des sujets, tels que perçus par ces derniers en tant que conditions facilitantes ou non dans leur processus de transfert. Ce qui, par le fait même, facilite la description des dynamiques évolutives tout au long de ce processus et permet d'y apporter une meilleure compréhension pour le chercheur.

Méthodologie

De nature exploratoire, cette recherche s'appuie sur le modèle de l'évaluation répondante de Guba et Lincoln (1989). Ce modèle se caractérise par : 1) la prise de données auprès de tous les groupes (parties prenantes) liés à un problème donné; 2) la recherche des points de divergence et de convergence des positions des divers

groupes; et 3) la diffusion à la communauté des positions convergentes et divergentes entre les groupes d'intérêt qui ont participé à la collecte des données. Les résultats tirés d'entretiens semi-directifs y sont donc exposés. Le « suivi en milieu de travail » repose sur le transfert des apprentissages entre les trois pôles, c'est-à-dire l'école, la maison et les lieux de travail. Les résultats présentés ici sont tirés d'un échantillon de 36 sujets appartenant aux trois groupes, soit 8 enseignants, 12 employeurs (contremaître, propriétaire, gérant, etc.) et 16 élèves. C'est ainsi qu'entre les mois d'octobre 2004 et de janvier 2005, le chercheur a rencontré 36 personnes afin qu'elles expriment leurs positions concernant la problématique de la réussite scolaire et du transfert des apprentissages dans le cadre d'un programme CFER.

Type de recherche et mode d'investigation

Dans cette recherche descriptive aux visées exploratoires (Van der Maren, 1995; Gohier 2000 cité dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2000), nos intentions se limitent à dresser un portrait de la situation existante dans le contexte particulier des CFER et pour certaines entreprises seulement.

Dispositif méthodologique

En l'absence d'outils pertinents à notre recherche, nous avons dû élaborer nos propres instruments. Pour bien comprendre le processus de transfert chez les sujets ayant fréquenté un CFER, nous avons recouru à un entretien de type semi-directif. Dans une telle recherche, il s'agit de bien saisir les différentes composantes influençant ou non le mécanisme de transfert. Le chercheur trace au préalable les grandes lignes de l'interview en fonction d'un cadre de référence précis. Il procède à une certaine anticipation des réponses qui pourraient survenir et orienter le déroulement de l'entretien.

Pour s'assurer d'une certaine quantité et qualité de réponses, l'organisation des questions pour les trois protocoles (élève, enseignant et employeur) s'est faite selon un modèle prédéterminé. À la recherche de points de convergence et de divergence, les réponses des sujets interviewés ont été croisées. Un exemple de regroupement des questions jugées isomorphes est présenté dans le tableau 1. La couleur grise indique deux questions semblables, alors que le noir est utilisé pour une même question s'adressant aux trois catégories de personnes interviewées, soit l'élève, l'enseignant et l'employeur.

Tableau 1 : Exemples d'un regroupement de questions selon les catégories

	Élève	Enseignant	Employeur
Section 1	1-1		
	1-2		
	1-3	1-3	1-3
	1-4		

Section 2		2-1	2-1
		2-2	2-2

Cette procédure nous assure ainsi que chaque thématique (items touchés dans le protocole) a été traitée par une, deux ou trois catégories de sujets selon nos intentions de recherche.

Mise à l'essai des instruments

Le guide d'entretien utilisé a été validé selon la procédure généralement reconnue en recherche. Il s'agissait de tester la rigueur, le temps alloué, la clarté des consignes prévues, la pertinence des questions proposées et la procédure de sélection des sujets. À la demande des chercheurs, quelques correctifs ont été apportés.

La version finale du guide d'entretien comporte trois grandes sections. La première contient des questions d'ordre général, dont les motifs pour le choix du CFER. La deuxième section est composée de questions portant plus spécifiquement sur la pédagogie CFER. Enfin, la troisième et dernière section est consacrée à des items liés à l'insertion sociale et professionnelle, plus particulièrement en milieu de travail. Ces questions constituent le cadre de notre protocole. Une fois cette armature établie, des sous-questions ont été utilisées afin d'aider, au besoin, les élèves à expliciter leurs procédures ou raisonnements.

Sélection et définition de la population à l'étude

Dans un premier temps, le choix des CFER s'est effectué en collaboration avec le Réseau québécois des CFER et la Chaire de recherche Normand Maurice. À la suite d'une première sélection, des lettres ont été envoyées à six CFER afin de les inviter à collaborer à notre recherche. Tous les CFER ont accepté notre invitation.

Dans un deuxième temps, des enseignants collaborateurs à la recherche ont bien voulu nous fournir les coordonnées des employeurs et celles de leurs anciens élèves. Dans certains cas, ce sont les enseignants qui ont pris contact, planifié et organisé la passation des entretiens avec les ex-élèves ou les employeurs. Dans d'autres cas, nous avons effectué nous-mêmes la prise de rendez-vous pour les entretiens et la gestion de ceux-ci. Un seul employeur a refusé de nous accorder du temps pour un entretien, et il nous a été impossible de rejoindre un autre.

Enfin, dans chaque CFER participant, entre deux et quatre élèves ont été invités à nos entretiens. L'intérêt du jeune et sa disponibilité pour la participation à notre recherche ont balisé la sélection. L'employeur devait également accepter de nous rencontrer.

Choix des sujets

Le tableau suivant présente la répartition des sujets ayant participé à l'entretien.

Tableau 2 : Répartition des sujets pour la passation de l'entretien dans chacune des écoles

	Enseignants	Employeurs	Élèves	
			garçons	filles
	8	12	12	4
Total	8	12	16	

Pour ce volet de notre étude, ce sont 16 sujets élèves, dont 12 garçons et 4 filles, qui ont accepté de répondre à nos interrogations lors de l'entretien qui se voulait, rappelons-le, semi-directif. Quant aux adultes, 12 employeurs et 8 enseignants ont bien voulu nous rencontrer. Il est à noter que le mot « employeur » est pris dans son sens le plus large, incluant des propriétaires d'entreprises, des contremaîtres d'usines et des gérants, ou des superviseurs de magasins ou de commerces. Pour notre part, nous accordons peu d'importance à la fonction qu'occupe la personne rencontrée. En effet, il importe surtout que l'employeur interviewé puisse connaître suffisamment le jeune pour pouvoir nous en parler.

Déroulement de l'entretien

Les sujets « ex-élèves » et employeurs étaient invités à retrouver le chercheur sur les lieux de travail selon les disponibilités et les horaires de chacun. Quelques-uns des jeunes se sont rendus dans leur CFER d'appartenance. Quant aux employeurs, ils ont été rencontrés sur leur lieu de travail selon des procédures et des ententes préalables. Ces lieux sont très diversifiés, allant d'une boutique mode en passant par un garage, une industrie de matériaux composites, et même une mine d'or. Pour la plupart, l'entretien se déroulait pendant les heures de travail. Quant aux enseignants, ils ont tous été rencontrés au CFER pendant un cours libre. La longueur des entretiens varie selon l'intérêt et les capacités de répondre de chacun. En moyenne, la durée des entretiens est de 27 minutes pour les élèves, 35 minutes pour les employeurs et 42 minutes pour les enseignants. Les noms des CFER et des participantes et participants ont été remplacés par un code alphanumérique afin de respecter l'anonymat tel que stipulé dans le protocole, et selon les critères de déontologie généralement reconnus.

Procédure de collecte de données

Nous avons procédé à un enregistrement audio des entretiens afin de compléter la prise de notes. L'enregistrement permet d'entendre à nouveau le déroulement de l'entretien et évite les oublis. Cette façon de faire ne fait pas l'unanimité chez les interviewés, mais elle permet de ne pas les interrompre pendant leur travail. Chaque entretien est analysé à partir des transcriptions de comptes rendus intégraux et des notes prises par le chercheur.

Modalités d'analyse

Analyse des données des entretiens

La très grande utilisation de l'entretien comme instrument de recherche rend nécessaire l'évaluation de cette technique. Il faut pour cela tenir compte de divers facteurs : la justesse des résultats obtenus, la correspondance avec la réalité, c'est-à-dire la validité au sens strict, mais aussi les possibilités d'explication ou de prévision, l'intérêt des objectifs poursuivis, la richesse et l'originalité des informations qu'il permet de recueillir (Grawitz, 1996).

Les analyses effectuées sont basées sur une analyse de contenu (Bardin, 2001). Elles permettent de traiter méthodiquement les données recueillies présentant un certain degré de profondeur et de complexité. Pour espérer atteindre nos objectifs de recherche, la démarche retenue pour l'analyse des entretiens des 36 sujets comporte les étapes suivantes : 1) la transcription des entretiens; 2) la lecture du matériel produit; 3) la réduction ou condensation des données; 4) l'opération de codage et la détermination des unités de sens; 5) l'appréciation de la scientificité du codage; et finalement 6) l'interprétation. Le contenu des entretiens est codé par le chercheur au moyen de grilles qu'il a lui-même élaborées. Le recours à ces grilles d'analyse ouverte, c'est-à-dire que les catégories sont induites à partir du matériel recueilli (Landry, 1992; Nadeau 1988, cités dans Ouellette, 2000), est intéressant dans une telle recherche exploratoire. La grille comprend les grandes thématiques pour les trois catégories de sujets (tableau 3).

Tableau 3 : **Matrice d'analyse pour les questions – Recherche de points de convergence et de divergence**

Thématiques	Élève	Enseignant	Employeur
1-1 Temps au CFER			
1-2 Formation CFER complétée			
1-3 Choix CFER			

L'étape suivante porte sur la détermination des catégories liées au problème de recherche. Les catégories doivent être exclusives, exhaustives, évidentes, pertinentes et neutres (Angers, 1996). L'établissement des catégories consiste à classer les

diverses positions ou attitudes que reflètent les réponses, de manière à permettre une présentation « quantifiée » des résultats. Les catégories selon lesquelles les données sont classifiées sont d'abord temporaires. Elles restent flexibles par la suite (Tesch, 1990). L'analyse horizontale se poursuit en comparant entre eux les résultats de l'entretien pour les 36 sujets. À la suite de ces condensations de données, des tableaux de résultats sont construits et répertoriés.

Scientificité du codage

La validité, comme dans toute analyse, est fonction d'une part du rapport existant entre le contenu à analyser et les catégories retenues et, d'autre part, entre les catégories et les objectifs de recherche. Lors de la collecte des données, nos questions de recherche étaient omniprésentes. Pour assurer une certaine validité du codage, la collecte de données a été faite par une seule et même personne, soit le chercheur.

Pour ce qui est de la fidélité, une opération de double codage ou « cocodage » sur l'ensemble des données n'a pas été nécessaire. Toutefois, ce jugement externe a été fait sur les comptes rendus intégraux de certains sujets (20 % du corpus) afin d'en assurer la fidélité. Un accord interjuges impliquant trois évaluateurs a permis d'assurer la stabilité de la catégorisation et la répartition des unités de sens (accord dépassant les 85 %). Cette triangulation vise à augmenter le niveau de validité interne de l'étude (Van der Maren, 1996). La sélection du corpus de données soumises à cette opération a été faite au hasard. La clé de codage et les définitions ont été fournies aux chercheurs externes.

Résultats

Productivité

L'évaluation de la productivité de l'élève en entreprise est très variable. D'une part, l'évaluation que l'enseignant ou l'employeur en fait varie et il s'agit du cas par cas. Comme le souligne à juste titre un enseignant, « ce sont des jeunes productifs en considérant leurs limites » (12e6). Du côté des employeurs, l'évaluation de la productivité a été très négative dans quelques cas. Les lignes suivantes en témoignent. « Non, ben je vous dirais qu'il fait probablement le minimum requis dans son travail...il ne voit pas l'ouvrage » (13d5). Il faut dire que cet employeur vivait un conflit important avec l'employé au moment où nous l'avons rencontré.

Le tableau 4 présente les résultats obtenus aux questions relatives aux échelles de classement. Ainsi, nous avons demandé aux élèves, aux enseignants et aux employeurs de hiérarchiser (0 : peu important, 10 : très important) certains aspects de la formation CFER. Nous leur avons demandé de se prononcer sur : 1) la ponctualité, 2) la santé et la sécurité, 3) l'organisation du travail, et 4) la participation à l'animation de la caravane. Pour les besoins de l'article, seuls les résultats des catégories 1 et 4 sont présentés ici.

Tableau 4 : **Résultats (nombre) des questions relatives aux échelles de classement (0 à 10)**

	Élève	Enseignant	Employeur
Ponctualité	9 (score 10) 1 (score 8-9)	6 (score 10) 1 (score 9)	5 (score 10) 1 (score 9-10) 1 (score 9)
Participation à la caravane	2 (score 10) À noter que le sujet 11e5 a proposé un score de (-1) en ajoutant : n'aime pas vraiment	4 (score 10) 1 (score 8)	

Tous (élève, enseignant et employeur) s'entendent pour dire que la ponctualité au travail est très importante. Ce point de convergence est appuyé par des réponses telles que :

Pour ma réputation, pour les élèves, pour le travail à la chaîne, pour compenser tes faiblesses. C'est parce que quand tu donnes un rendez-vous à quelqu'un à telle heure, c'est telle heure. Moi, quand tu arrives cinq minutes en retard, ça arrive deux fois, après ça, c'est fini. Lève-toi le matin ou...Oui, c'est sûr que la ponctualité est un critère d'embauche ou d'évaluation d'un employé, souligne le sujet 13e3.

Participation à la caravane et citoyenneté

Pour plusieurs élèves, la participation à l'animation de la caravane constitue un événement marquant du passage au CFER. Tel que mentionné dans des recherches antérieures (Boutet, 2003; Samson, 2005) et corroboré par les présents résultats, la caravane permet, entre autres, de vaincre la timidité (21d4), d'apprendre des textes pour redonner confiance (21d7), de développer sa personnalité, son estime de soi (12a2) et de vaincre sa gêne (22c4). Quoi qu'il en soit, la participation à l'animation de la caravane semble plus positive pour les enseignants (quatre scores de 10 et un score de 8) que pour les élèves (deux scores de 10 seulement).

Analyse et interprétation des résultats

La présente section expose les résultats tirés de l'analyse et de l'interprétation des réponses au sujet des caractéristiques de l'élève, de l'appréciation de l'enseignant et de l'employeur envers l'élève, de l'appréciation de l'élève envers l'enseignant, des valeurs de base véhiculées au CFER et du rôle de l'employeur dans l'insertion, et ce, dans une optique de transfert des apprentissages.

À propos de la convergence des réponses obtenues entre les trois catégories, soulignons au passage l'importance accordée au travail d'équipe, à la ponctualité, à la santé et sécurité, et à l'organisation de la place de travail. Quant aux éléments de réponse semblables entre les enseignants et les employeurs, notons la difficulté à dissocier les valeurs guidant le curriculum CFER, à savoir la rigueur, le respect, l'effort, l'autonomie et l'engagement. La politesse est également très souvent relevée comme une caractéristique fortement positive chez ces jeunes. Pour les élèves et les enseignants, l'élément convergent se situe sur le plan de l'estime de soi et de la confiance de l'élève. Tous sont unanimes pour dire que ces deux traits caractéristiques évoluent considérablement entre l'entrée et la sortie du CFER, soit généralement deux ans.

Pour ce qui est des résultats divergents, ils se libellent notamment en matière du sens accordé à l'idée de « travailleur productif ». Pour une entreprise qui souhaite faire des profits, cette productivité n'est pas à négliger et certains jeunes employés répondent plus ou moins à leurs critères. Une autre divergence est relevée entre l'opinion des jeunes et celle des enseignants. Pour plusieurs jeunes, les apprentissages réalisés en contexte CFER sont peu transférables. Pourtant, chez les enseignants, ces apprentissages sont catalogués de « transversaux » et donc possiblement transférables dans plusieurs situations. Quant aux divergences entre les sujets d'une même catégorie, nous souhaitons mettre en lumière le rôle que les employeurs s'accordent : dans certains cas, ils sont de simples employeurs, tandis que dans d'autres, ils ont l'impression d'aider quelqu'un, d'offrir une formation complémentaire à celle de l'école.

Enfin, l'analyse et l'interprétation des résultats laissent transparaître que les communications avec les patrons sont plutôt rares (dépendamment de la responsabilité de l'enseignant/attribution de tâches). Ces liens sont très variables d'un CFER à l'autre. Bref, une fois que l'élève a quitté, le suivi est peu ou pas assuré, et ce, même si la majorité des enseignants souhaiteraient y participer.

Dans l'ensemble, la recherche des points de convergence et de divergence montre que l'élève se voit souvent comme quelqu'un de « rapide » et capable de planifier des tâches. Dans bien des cas, l'enseignant apporte la nuance à savoir qu'un sujet donné est « rapide » selon ses capacités. Quoique variable selon les employeurs et les élèves, la caractérisation de l'élève par l'employeur est souvent différente de la propre perception de l'élève et un peu différente de celle de l'enseignant. Il est évident que l'enseignant connaît plus l'élève que l'employeur, ce dernier le côtoyant depuis un an, parfois depuis à peine quelques mois. La relation employeur-élève, enseignant-élève n'est pas la même selon la plupart des sujets rencontrés. Ce qui caractérise les élèves des CFER, comparativement à d'autres jeunes, s'exprime notamment à travers leur efficacité et leur politesse. La très grande majorité des employeurs sont d'ailleurs d'accord sur ce dernier point, ce qui constitue un point de convergence important. Au dire des employeurs, l'honnêteté et la politesse semblent être une « marque de commerce » des jeunes en provenance des CFER, favorisant ainsi leur insertion socioprofessionnelle.

Pour plusieurs jeunes, les apprentissages réalisés en contexte CFER sont peu transférables. Pourtant, chez les enseignants, ces apprentissages sont catalogués de « transversaux » et donc possiblement transférables dans plusieurs situations.

Au dire des employeurs, l'honnêteté et la politesse semblent être une « marque de commerce » des jeunes en provenance des CFER, favorisant ainsi leur insertion socioprofessionnelle.

Rôle conseil

Du côté des jeunes, l'appréciation envers leur employeur se résume aux conseils, à l'écoute, à la disponibilité, mais aussi aux compliments. Cette dernière remarque veut faire écho à des résultats obtenus dans des études portant sur le transfert en situation de formation en entreprise (Taylor, 1998). Selon cette étude, plus le formateur s'intéresse aux employés, les accompagne, les soutient, les complimente..., plus grandes sont les chances de réutiliser des savoirs une fois la formation complétée.

Critères d'embauche

Pour les enseignants, l'assiduité, la ponctualité, l'autonomie, la productivité et l'honnêteté figurent parmi les critères les plus importants. Pour les employeurs, les critères sont sensiblement les mêmes. Certains, dont le sujet (22a1), ajoutent le bilinguisme, la courtoisie et la capacité à communiquer comme critères d'embauche. D'autres parlent plutôt de « maturité » et « d'attitudes au travail » (13d5, 13f2, etc.).

La section précédente s'est attardée à présenter des résultats tirés d'activités qui, en principe, se font déjà ou qui sont partie intégrante du curriculum CFER. Dans une optique d'amélioration continue des pratiques pédagogiques relatives au transfert des apprentissages, nous avons amené les sujets à parler de métiers qu'ils aimeraient faire, une sorte de projection dans le futur. Malgré le fait que plusieurs paraissent bien dans leur emploi actuel, il semble que le rêve de poursuivre d'autres études et/ou d'occuper un emploi soit encore présent. L'élève (11e5) envisage devenir « conducteur de *van* [camion poids lourd] ». Il précise en ajoutant : *Ça prend un secondaire 4 et le cours se donne à Québec*. Un autre parle d'aller suivre un cours de massothérapeute (21a3). L'intérêt ici, du moins pour nous, est que les jeunes ont encore des aspirations, qui plus est, à leur niveau, ce qui pourrait notamment s'expliquer par la réussite et les retombées d'un programme tel que « Mieux se connaître pour mieux se concevoir » tiré du programme CFER.

Intérêt pour le taux de placement

Près de la moitié des enseignants rencontrés semblent avoir une assez bonne idée du taux de placement des élèves et du niveau de rétention. Plusieurs exposent des statistiques à partir des données recueillies de façon plus ou moins formelle selon le cas. Ainsi, dans certains cas, le taux de placement serait de 70 % (22c4), alors que dans d'autres cas, il serait plutôt de 33 % (emploi à court terme), 33 % (emploi à long terme) et de 33 % (sans emploi). Eu égard aux statistiques de chacun des CFER, tous s'entendent pour dire qu'ils ont un intérêt pour le taux de placement et semblent vouloir y accorder plus de temps dans les années à venir (statistiques à l'ordinateur, meilleur suivi, sondage, questionnaire, liste téléphonique, etc.).

Discussion-conclusion

Il revient donc à l'école de se préoccuper du développement socioaffectif des élèves, de promouvoir les valeurs qui sont à la base de la démocratie et de veiller à ce que les jeunes agissent, à leur niveau, en citoyens responsables.

En nous appuyant sur nos résultats, nous constatons que l'ÉCOLE, et plus particulièrement les CFER, est appelée plus que jamais à jouer un rôle d'agent de cohésion en contribuant à l'apprentissage du « vivre-ensemble » et à l'émergence chez les jeunes d'un sentiment d'appartenance à la collectivité. Elle constitue une communauté où le développement de l'autonomie et l'identification à des groupes de référence sont perçus comme des impulsions à canaliser pour la poursuite de leur scolarité. L'école cherche ainsi à prévenir en son sein les risques d'exclusion dont la menace est d'autant plus réelle au secondaire que les adolescentes et adolescents expriment parfois leur besoin d'affirmation de soi par le rejet de l'autre. Il revient donc à l'école de se préoccuper du développement socioaffectif des élèves, de promouvoir les valeurs qui sont à la base de la démocratie et de veiller à ce que les jeunes agissent, à leur niveau, en citoyens responsables. Ceci est particulièrement important pour les jeunes du « cheminement particulier » qui, à court terme, s'apprentent à jouer un rôle actif comme travailleurs et citoyens.

Par conséquent, le travail en entreprise CFER représente, selon nous, une situation authentique et signifiante. Il permet aux élèves d'apprendre dans un contexte qui ressemble à celui de la vraie vie, ce qui nous amène à penser que l'écart séparant le CFER du travail est moindre qu'entre l'école traditionnelle et le travail. Ainsi, le caractère « transversal » d'un CFER devrait, en principe, favoriser l'établissement de liens entre celui-ci et le marché du travail. Or, nos analyses permettent de constater que la plupart des élèves établissent peu de liens entre ce qu'ils ont appris au CFER et ce qu'ils font dans le magasin, l'usine ou l'entreprise. Nous émettons l'hypothèse que ces élèves ont une « compréhension de surface » du rôle et de l'importance de ces apprentissages. D'un autre point de vue, nous pourrions croire qu'ils n'ont pas appris ou ne peuvent décontextualiser (au CFER) pour recontextualiser sur le marché du travail. Lorsque nous avons demandé aux élèves d'identifier des ressemblances entre le CFER et le travail qu'ils effectuaient, les liens de surface se sont manifestés ainsi : travail manuel, travail physique, classement, triage, etc. Seulement dans certains cas précis, les liens (transfert rapproché) sont clairement établis. Il peut s'agir par exemple de la conduite du chariot-élévateur (appris en contexte CFER, puis réutilisé en usine).

Nos résultats de recherche contribuent ainsi à faire écho aux pratiques pédagogiques du modèle CFER quant aux potentialités en matière d'employabilité, de citoyenneté et de transfert des apprentissages. Même si le curriculum CFER permet un rapprochement avec le monde du travail, il n'en demeure pas moins que des améliorations pourraient encore être apportées.

La similitude entre l'activité de perfectionnement et le milieu de travail est un facteur qui occupe une place importante dans les réflexions et les discussions sur le transfert des apprentissages. En accord avec certains résultats de recherche, dont ceux de Pilon (1993) et de Taylor (1998), nous réaffirmons que l'employeur joue ou devrait jouer un rôle complémentaire ou de « relayeur » à celui de l'enseignant.

Dans le processus de transfert des apprentissages, le rôle de supervision et d'accompagnement, tant de la part des enseignants que des employeurs, semble être important afin de permettre aux apprenantes et apprenants de devenir plus conscients du cheminement qu'ils ont fait, des transformations et des changements qu'ils ont vécus.

Dans le processus de transfert des apprentissages, le rôle de supervision et d'accompagnement, tant de la part des enseignants que des employeurs, semble être important afin de permettre aux apprenantes et apprenants de devenir plus conscients du cheminement qu'ils ont fait, des transformations et des changements qu'ils ont vécus. Cet encadrement favorise le rappel des apprentissages, permet le maintien d'un certain intérêt et de certaines intentions de transfert et assure la supervision de la réalisation des différents projets de transfert des apprentissages. Un encadrement soutenu et personnalisé du jeune permettrait d'identifier les particularités de chaque expérience vécue et par le fait même, les difficultés rencontrées par chaque acteur. Cette expérience variant d'une personne à l'autre ne peut être qu'une façon de garantir le transfert positif des apprentissages. Un tel encadrement tiendrait compte de l'idiosyncrasie c'est-à-dire une « disposition personnelle particulière à réagir à l'action des agents extérieurs » dans le cadre du processus de transfert des apprentissages.

Malgré certains résultats mitigés obtenus à partir des outils développés, cette recherche demeure féconde parce qu'elle propose un nouveau regard sur le processus même du transfert en tant que mécanisme pour favoriser l'apprentissage, ou en tant que moyen pour favoriser l'employabilité des jeunes. Les résultats de cette recherche vont finalement plus loin que les intentions de départ qui visaient une exploration des situations de transfert découlant de la pédagogie CFER. Les résultats nous sensibilisent à des facteurs d'importance dont il faudrait tenir compte dans de prochaines études. Enfin, les résultats de cette étude se répercutent au-delà de la recherche scientifique. Le monde scolaire, dont le Réseau québécois des CFER, peut bénéficier de nos conclusions pour améliorer le transfert des apprentissages, pour viser une plus grande réussite et pour mieux préparer les élèves à leur insertion socioprofessionnelle.

Références bibliographiques

- ANGERS, M. (1996). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines* (2^e éd.). Anjou : Éditions CEC.
- BABY, A. LAMOTHE, D., LARUE, A., OUELLET, R. et PAYEUR, C. (1995). *Le cheminement particulier visant l'insertion sociale et professionnelle : le point de vue des personnes engagées dans la formation des jeunes*. Québec : CRIRES, Université Laval.
- BABY, A., PAYEUR, C. et OUELLET, R. (1996). *La nouvelle filière de formation aux métiers semi-spécialisés pour les jeunes du secondaire : une expérimentation de l'alternance travail-études*. Québec : CRIRES, Université Laval.

- BALDWIN T. et FORD, J. (1988). Transfer of training. A Review and Directions for Future Research. *Personnel psychology*, 41 (1), p. 63-105.
- BARDIN, L. (2001). *L'analyse de contenu* (10^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- BROOKS, L. W. et DANSEREAU, D. F. (1988). Effects of Structured Schema Training and Text Organization in Expository Prose Processing. *Journal of Educational Psychology*, 75, p. 811-820.
- BOUTET, M. (2003). L'éducation relative à l'environnement pour vaincre l'exclusion des jeunes en difficulté, dans N. Rousseau et L. Langlois (Dir.), *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes. Vers des modalités d'intervention actuelles et novatrices*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 63-84.
- BROAD, M. L. et NEWSTROM, J. H. (1992). *Transfer of Training : action-packed strategies to ensure high payoff from training investments*. Don Mills : Reading Mass.
- CAFFARELLA, R. S. (2002). *Planning programmes for adult learners. A Practical guide for educators, trainers, and staff developers* (2^e éd.). San Francisco : Jossey-Bass.
- CAMPBELL, D. T. (1988). *Methodology and Epistemology for Social Science : selected paper*. Chicago : University of Chicago Press.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Éducation. Sainte-Foy : Gouvernement du Québec.
- CORMIER, S. M. (1984). *Basic Processes of Learning, Cognition and Motivation*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.
- ELLIS, H. C. (1965). *The Transfer of Learning*. New York : Macmillan.
- GICK, M. L. et HOLYOAK, K. J. (1987). The Cognitive Basis Knowledge Transfer, dans S. M. Cormier et J. D. Hagman (Éds), *Transfer of Learning, Contemporary Research and Applications*. San Diego : Academic Press, p. 9-46.
- GIRARD, I. (1994). *Étude du transfert de l'apprentissage manifesté au travail par des changements d'attitude et de comportement tels que perçus par les participants à la suite d'un programme de formation sur mesure en gestion*. Essai de maîtrise en administration. Université Laval, Québec.
- GRAWITZ, M. (1996). *Méthodes des sciences sociales* (10^e éd.). Paris : Dalloz.
- GUBA, E.G. et LINCOLN, Y. S. (1989). *Naturalistic Inquiry*. Thousand Oaks : Sage Pub.
- JONNAERT, P. (2002a). *Compétences et socioconstructivisme. De nouvelles références pour les programmes d'études*. Texte de conférence présenté aux journées nationales du MEQ au printemps.

- JONNAERT, P. (2002b). Une notion tenace, dans J.-F. Tressol (Coord.), *Cahiers pédagogiques*, 408, p. 11-12.
- KARSENTI, T. et SAVOIE-ZAJC, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- LAFRENIÈRE, J. (1999). *Étude de la perception des intervenants en formation chez Sécal, relativement au transfert des compétences chez les travailleurs*. Mémoire de maîtrise. Université du Québec à Chicoutimi.
- LANGLOIS, L. (2003). Étude exploratoire d'un établissement CFER : portrait d'une culture transformée par une crise organisationnelle, dans N. Rousseau et L. Langlois, L. (Dir.), *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes : vers des modalités d'intervention actuelles et novatrices*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 35-62.
- MENDELSON, P. (1994). *Le transfert des connaissances*. Conférence à l'Université de Lyon II.
- OUELLETTE, M. (2000). *Élaboration et implantation d'un programme d'enseignement de stratégies d'apprentissages auprès d'élèves de la 9^e année en sciences sociales*. Thèse de doctorat. Université du Québec à Montréal.
- PILON, J.-M. (1993). *Le transfert des apprentissages suite à une activité de perfectionnement au sein des organisations : approche constructiviste et interactionniste*. Thèse de doctorat. Université du Québec à Rimouski.
- REY, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF éditeur.
- ROUSSEAU, N. (février-mars 2004). Le centre de formation en entreprise et récupération : vers une plus grande participation sociale des jeunes ayant des difficultés d'apprentissage et d'adaptation. *Vie pédagogique*, n° 130, p. 40-43.
- ROUSSEAU, N. et BÉLANGER, S. (2004). Dix conditions essentielles à la mise en place d'une école inclusive, dans N. Rousseau et S. Bélanger (Dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- ROUSSEAU, N., SAMSON, G. et TÉTREAULT, K. (2006). Integrating high school dropouts. The experience of Quebec's CFER work/study program. *In Roads (The Canadian Journal of Opinion)*, n° 19, p. 54-61.
- SAMSON, G. (2005). *Transfert des apprentissages et réussite scolaire : recherche exploratoire auprès d'élèves fréquentant un CFER (Volet I : Activité caravane)*. Rapport de recherche inédit. Université du Québec à Trois-Rivières.
- TAYLOR, M. C. (1997). *Transfert d'apprentissage : la planification des programmes d'éducation efficaces en milieu de travail*. Le Secrétariat, Multiculturalisme et Citoyenneté, Canada.
- TAYLOR, M. (1998). *Partenaires dans le transfert d'apprentissage*. Manuel à l'intention des formateurs et formatrices en milieu de travail.

TESCH, R. (1990). *Qualitative Research : Analysis Types and Software Tools*.
New York : Falmer Press.

VAN DER MAREN, J-M. (1996). *La recherche qualitative peut-elle être rigoureuse?*
Montréal : Maclean-Hunter.

Schématisation des trajectoires scolaires des jeunes : vers une meilleure compréhension de la situation

Nadia ROUSSEAU

Université du Québec à Trois-Rivières, Chaire de recherche Normand Maurice, CRIRES, Québec, Canada

Karen TÉTREAU

Université du Québec à Trois-Rivières, Chaire de recherche Normand Maurice, Québec, Canada

Geneviève BERGERON

Université du Québec à Trois-Rivières, Chaire de recherche Normand Maurice, Québec, Canada

Marylène CARRIGNAN

Université du Québec à Trois-Rivières, Chaire de recherche Normand Maurice, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Ce texte présente quelques résultats issus des travaux de l'Observatoire de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de la Mauricie (dans la province de Québec), travaux qui visent le suivi des trajectoires scolaires des jeunes de la région

dès l'entrée à la maternelle. Trois cohortes d'élèves, soit celles ayant débuté la maternelle en 1983, en 1988 et en 1992, ont été suivies jusqu'en 2004 ou jusqu'à ce que les élèves n'apparaissent plus dans les registres du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Cette étude montre que moins de 55 % des jeunes réussissent à obtenir un diplôme d'études secondaires dans le temps prescrit. De plus, c'est entre 28 % et 38 % des élèves de chaque cohorte qui sont identifiés EHDAA au moins une fois au cours de leur parcours scolaire. Ces derniers sont peu nombreux à obtenir un diplôme et à poursuivre des études postsecondaires. Il apparaît donc urgent de porter un regard critique sur la situation actuelle des jeunes de cette région administrative. Ce regard pourrait aussi contribuer à la réflexion sur cette même question dans d'autres régions ou d'autres provinces où la diplomation scolaire, selon un parcours normatif, représente un défi pour une proportion importante de jeunes.

ABSTRACT

Mapping the School Trajectories of Youth – For a Better Understanding of the Situation

Nadia ROUSSEAU

University of Quebec in Trois-Rivières, Research Chair Normand Maurice, CRIRES, Quebec, Canada

Karen TÉTREULT

Geneviève BERGERON

Marylène CARIGNAN

University of Quebec in Trois-Rivières, Research Chair Normand Maurice, Quebec, Canada

This article presents some results from the work of the Social and Professional Insertion Observatory of Youth from the Mauricie (in the province of Québec), work that aims to follow the school trajectories of the region's young people starting from the moment they enter kindergarten. Three cohorts of students, who started kindergarten in 1983, 1988 and 1992, were followed until 2004 or until they were no longer registered with the Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. This study shows that less than 55 % of students succeed in obtaining their secondary school diplomas in the prescribed time period. Moreover, between 28 % and 38 % of the students from each cohort were identified as learning disabled at least once during their school careers. Very few of these students obtained their high school diplomas or continued on to post-secondary studies. It therefore seems urgent to take a critical look at the current situation of youth in this administrative area. This could also contribute to the reflection on the same question in other regions or provinces where graduating within the prescribed time period is a challenge for a large proportion of the students.

RESUMEN

Esquematización de las trayectorias escolares de los jóvenes : hacia una mejor comprensión de la situación

Nadia ROUSSEAU

Universidad de Québec en Trois-Rivières, Centro de investigaciones Normand Maurice,
CRIRES, Québec, Canadá

Karen TÉTREAU

Geneviève BERGERON

Marylène CARIGNAN

Universidad de Québec en Trois-Rivières, Centro de investigaciones Normand Maurice,
Québec, Canadá

Este texto presenta algunos de los resultados provenientes de los trabajos del Observatorio de la inserción social y profesional de los jóvenes de la Mauricie (provincia de Quebec), trabajos cuyo objetivo es el seguimiento de las trayectorias escolares de los jóvenes de la región desde su ingreso a la educación preescolar. Tres cohortes de alumnos, que iniciaron su educación preescolar en 1983, 1988 y 1992, fueron seguidos hasta 2004 o hasta que ya no aparecieron en los registros del ministerio de Educación. Este estudio muestra que menos del 55 % de los jóvenes logran obtener un diploma de estudios secundarios en el tiempo prescrito. Además, entre 28 % y 38 % de alumnos de cada cohorte fueron identificados como EHDAA, por lo menos una vez en el transcurso de su escolaridad. Entre estos últimos, muy pocos logran obtener un diploma y continuar sus estudios post-secundarios. Es pues urgente evaluar de manera crítica la situación de los jóvenes de esta región administrativa. Esta evaluación podría contribuir a la reflexión sobre dicha cuestión en otras regiones o provincias en donde la obtención del diploma escolar, de acuerdo con el trayecto oficialmente establecido, representa un desafío para una proporción importante de jóvenes.

Introduction

La mise sur pied d'un Observatoire de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de la Mauricie résulte d'un protocole d'entente entre l'Université du Québec à Trois-Rivières et les différents partenaires de la Table régionale de l'éducation de la Mauricie. Dans le cadre de ses travaux, l'Observatoire vise une meilleure compréhension de la situation actuelle des jeunes de la région. Précisément, il s'intéresse au cheminement scolaire des jeunes, à l'identification des facteurs influençant leur persévérance scolaire, aux facteurs favorisant l'obtention ou non de diplômes, et à

l'insertion sociale et professionnelle de ces jeunes, particulièrement ceux ayant des difficultés scolaires. Le présent article découle des premiers travaux quantitatifs de l'Observatoire portant sur le cheminement scolaire des jeunes, et ce, dès leur entrée dans le système scolaire québécois. Lahaye (2005) dénonce l'absence d'études portant sur le suivi de cohortes d'élèves tout au long du parcours scolaire. Il s'agit là d'une première tentative du genre au Québec. Certains chercheurs soulignent d'ailleurs le manque d'information quant à l'évolution des parcours scolaires des jeunes (Solar, Bizot, Solar-Pelletier, Théorêt et Hrimech, 2004). Il semble que la principale source d'information relève davantage des bilans gouvernementaux (voir ministère de l'Éducation (MELS), 2005; Statistique Canada, 2003; Institut de la statistique du Québec, 2002) qui présentent un taux annuel de diplomation ou de fréquentation, mais qui ne rendent pas compte du suivi d'un groupe particulier d'individus tout au long de leur cheminement scolaire. Le suivi de cohortes de jeunes dès l'entrée à la maternelle jusqu'à leur sortie du système scolaire, approche préconisée par l'Observatoire, est donc une approche novatrice dans le domaine. En effet, nos travaux ont permis de faire le suivi de plus de 12 000 jeunes de la Mauricie répartis en trois cohortes d'élèves dès leur entrée à la maternelle (cohortes 1983, 1988 et 1992), et ce, jusqu'en 2004.

Contexte théorique

Cheminement scolaire

Plusieurs élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation ne parviennent pas à obtenir un diplôme d'études secondaires ou d'études professionnelles et ils sont aussi nombreux à décrocher du système scolaire (MEQ, 2003). Au Québec, le nombre de jeunes ayant un retard scolaire à leur entrée au secondaire est en diminution, passant de 18,6 % en 2000-2001 à 17,3 % en 2003-2004. En Mauricie, ce pourcentage s'élevait à 19,4 % en 2003-2004, ce qui représente près de 2 % de plus que le taux provincial (MEQ, 2004). De plus, les jeunes Québécois obtiennent moins leur diplôme d'études secondaires dans le temps prévu comparativement aux jeunes des autres provinces, et ce, surtout chez les garçons. Le taux de diplomation secondaire provincial (tous les diplômes confondus) à l'âge usuel était d'ailleurs de 67,0 % en 1999-2000 (Statistique Canada, 2003). En 2003-2004, le taux de diplomation pour la région de la Mauricie (tous les diplômes confondus) avant l'âge de 20 ans était de 72,3 % (MELS, 2005), ce qui est loin de l'objectif du MEQ qui est de 85 %. Il existe aussi un écart important entre les garçons et les filles pour l'obtention d'un diplôme secondaire, et ce, en faveur des filles. À cet effet, les travaux de Perron (2006) sont révélateurs.

Le taux de décrochage scolaire correspond quant à lui au taux de sortie sans diplôme d'un élève qui est inscrit une année donnée, qui n'obtient ni le diplôme ni la qualification recherchée au cours de cette année, et qui n'est pas inscrit l'année suivante dans une formation quelconque dans un établissement d'enseignement au Québec (MELS, 2005). Au Québec, ce taux demeure relativement stable depuis trois

Plusieurs jeunes quittent les bancs d'école sans aucune forme de diplomation, une situation fort préoccupante non pas uniquement sur le plan scolaire, mais bien sur le plan social et économique.

ans, variant entre 24,3 % et 25,0 %. Le réseau public semble particulièrement en difficulté, affichant un taux de 28,1 %. En Mauricie, le taux varie, passant de 23,8 % en 2000-2001 à 26,2 % en 2001-2002, et diminuant légèrement à 25,4 % en 2002-2003. En fait, environ le quart des jeunes abandonnent annuellement leur cheminement avant l'obtention d'une reconnaissance ministérielle (MEQ, 2004). Bien qu'il existe une variété de formules qualifiantes, la majorité des formations professionnelles offertes par le système éducatif québécois nécessitent actuellement un niveau de scolarité complété correspondant à la 4^e secondaire (formation professionnelle) ou à la 5^e secondaire (formation collégiale et universitaire). Cette exigence n'est donc pas à la portée de tous. Plusieurs jeunes quittent les bancs d'école sans aucune forme de diplomation, une situation fort préoccupante non pas uniquement sur le plan scolaire, mais bien sur le plan social et économique.

Les politiques en adaptation scolaire

Depuis une quarantaine d'années, le MEQ a mis en place différents services dans le but de faciliter le cheminement scolaire des jeunes, particulièrement ceux en difficulté. Le rapport Copex déposé par le Comité Provincial de l'Enfance Inadaptée (1976) fut la première étape dans la mise en place de services pour les élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation. Les recommandations issues de ce rapport ont conduit à l'élaboration de la politique pour l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage en 1979. En 1982, les recommandations suivantes ont été appliquées : 1) Permettre l'accessibilité à un service public d'éducation; 2) Donner une éducation de qualité; et 3) Assurer le droit aux enfants en difficulté de grandir dans le cadre le plus normal possible (Horth, 1998). En 1988, la loi sur l'instruction publique (loi 107) a favorisé l'implantation des services complémentaires et l'élaboration de plans d'intervention pour les élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (Horth, 1998). La politique de l'adaptation scolaire révisée de 1992 prévoyait l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (Horth, 1998). Selon le MEQ (2003), les services offerts aux jeunes ayant été formellement identifiés à l'aide d'un code devraient contribuer à réduire le taux de décrochage et aussi mener à une augmentation de la qualification des élèves, notamment ceux qui ont des difficultés. En 2000, le MEQ proposait une nouvelle catégorisation des cotes. Les 31 catégories et sous-catégories de difficultés furent remplacées par deux grandes catégories, soit les élèves handicapés et les élèves en difficulté d'apprentissage et d'adaptation. Cette dernière catégorie est subdivisée en deux groupes : les élèves à risque et les élèves qui ont des troubles graves de comportement (MEQ, 2000). En plus d'alléger les tâches administratives, cette nouvelle catégorisation des cotes devait faciliter les interventions éducatives auprès des élèves.

Les élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation

Plusieurs études démontrent que les jeunes ayant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation ont un cheminement scolaire difficile menant à des retards scolaires et à de faibles taux de diplomation, et ce, peu importe la filière de formation

Une étude menée auprès de jeunes en difficulté révèle que 9,3 % des jeunes en difficulté légère d'apprentissage, 33,8 % des jeunes en difficulté grave d'apprentissage, et 18,5 % des jeunes en difficulté d'adaptation redoublent la première année du primaire (MEQ, 1997).

(MEQ, 1997). Ces mêmes élèves expriment souvent un sentiment d'incompréhension vis-à-vis de l'école, les menant à avoir une perception négative de l'éducation sous toutes ses formes (Espinosa, 2003; Ysseldyke, Algozzine et Thurlow, 2000; Rousseau, 2005). De plus, chez ces élèves, les difficultés scolaires apparaissent souvent dès le début du cheminement scolaire. Une étude menée auprès de jeunes en difficulté révèle que 9,3 % des jeunes en difficulté légère d'apprentissage, 33,8 % des jeunes en difficulté grave d'apprentissage, et 18,5 % des jeunes en difficulté d'adaptation redoublent la première année du primaire (MEQ, 1997). Au secondaire, ces jeunes se retrouvent en grande majorité inscrits dans les cheminements particuliers de formation visant l'insertion sociale et professionnelle (ISPJ). D'ailleurs, en 1999-2000, 60 % des jeunes inscrits dans cette filière de formation ont redoublé une des trois premières années du primaire. Cette clientèle est majoritairement composée d'élèves en difficulté (66,8 %, difficultés d'apprentissage graves; 12,6 %, déficience intellectuelle légère; 9,1 %, troubles de comportement; 4,4 %, handicap physique; 4,5 %, difficultés d'apprentissage légères), alors que seulement 2,3 % de la clientèle n'a pas une cote EHDA (MEQ, 2003). Même si ces cheminements sont la voie privilégiée pour une majorité de jeunes en difficulté, près de la moitié d'entre eux abandonnent au cours de la première année de ces programmes (MEQ, 2003). Les raisons principalement évoquées sont diverses : recherche d'emploi, obtention d'un emploi, inscription à la formation aux adultes, raisons familiales ou désir d'arrêter les études. Du nombre restant, le ministère ne fournit aucune information relative à l'obtention des diplômes. Notons aussi que chez les jeunes non diplômés, ceux ayant reçu une cote EHDA ont majoritairement atteint le premier cycle du secondaire, alors que ceux n'ayant pas de cote EHDA complètent une 3^e secondaire (MEQ, 1997). Une fois de plus, l'attribution d'une cote ne semble pas synonyme d'une plus grande réussite scolaire, et ce, malgré l'accès à des services destinés à faciliter la réussite de ces jeunes.

Passage du primaire au secondaire

Au primaire, l'orthopédagogie est l'un des principaux services donnés aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage. Cependant, de plus en plus de nouvelles façons d'intervenir sont explorées (MEQ, 2003). Au secondaire, peu d'élèves bénéficient de l'orthopédagogie et le modèle de regroupement en cheminement particulier de formation est très souvent privilégié. Cette façon d'organiser les services est toutefois de plus en plus remise en question (Baby, 2005; MEQ, 2003). Nonobstant le manque de continuité entre les services offerts au primaire et au secondaire, la transition primaire-secondaire est une étape très importante dans le cheminement scolaire des élèves, particulièrement pour ceux qui éprouvent des difficultés.

De plus, certaines caractéristiques liées à l'école ou au jeune lui-même peuvent aggraver les difficultés rencontrées par les jeunes et conduire au décrochage (Potvin, Fortin, Marcotte, Royer et Deslandes, 2004). Il devient donc urgent de décrire le cheminement scolaire des élèves de l'entrée de la maternelle jusqu'à leur sortie du système scolaire québécois afin de mieux comprendre leur parcours scolaire et d'obtenir un portrait longitudinal complet de la situation.

Cet article vise à présenter les cheminements scolaires de trois cohortes de jeunes de la Mauricie ayant débuté la maternelle en 1983, en 1988 et en 1992, et ce, jusqu'à la sortie de ces derniers tel qu'en rendent compte les différentes bases de données du MEQ. De plus, une comparaison sera effectuée entre les cheminements scolaires des élèves dits « ordinaires » et ceux des élèves EHDAA. Cette procédure permettra d'avoir une meilleure compréhension de la situation actuelle de ces élèves et de dégager des pistes de réflexion ancrées dans une perspective longitudinale plutôt que sectorielle.

Méthode

Échantillon

Cette étude cible trois cohortes d'élèves ayant débuté leur maternelle en Mauricie en 1983, en 1988 et en 1992. Précisons que les nouveaux élèves de la première année de l'année suivante, soit en 1984, en 1989 et en 1993, sont inclus dans l'échantillon étant donné que la maternelle n'est pas obligatoire au Québec. Il importe de noter qu'un élève EHDAA signifie que cet élève a été identifié « élève handicapé ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation » au moins une fois au cours de son parcours scolaire. Il est également à noter que l'identification des élèves des cohortes 1988 et 1992 peut être une sous-estimation du nombre réel d'élèves en difficulté, ceci étant dû à la restructuration administrative des codes effectuée en 2000 par le MEQ. Au moment de la collecte de données, en juin 2004, les élèves de la cohorte 1983 avaient 25-26 ans, ceux de la cohorte 1988 avaient 21-22 ans et ceux de la cohorte 1992 avaient 16-17 ans.

La cohorte 1983 comprend 3907 élèves, dont 69,85 % sont des élèves ordinaires et 31,15 % sont des élèves EHDAA. De ce nombre, 2,51 % ont un code de troubles de comportement, 0,03 % ont un code de déficience motrice légère, 1,95 % ont un code de déficience intellectuelle moyenne à sévère, 0,23 % ont un code de déficience physique grave, 4,94 % ont un code de difficultés d'apprentissage légères, et 9,34 % ont un code de difficultés d'apprentissage graves. Précisons que 10,31 % des élèves de la cohorte ont eu deux codes différents au cours de leur cheminement scolaire et 0,84 % de la cohorte en ont eu trois.

La cohorte 1988 comprend 3755 élèves, dont 61,92 % sont des élèves ordinaires et 38,08 % sont des élèves EHDAA. De ce nombre, 3,57 % ont un code de troubles de comportement, 0,05 % ont un code de déficience motrice légère, 1,12 % ont un code de déficience intellectuelle moyenne à sévère, 0,27 % ont un code de déficience physique grave, 10,09 % ont un code de difficultés d'apprentissage légères, et 4,31 % ont un code de difficultés d'apprentissage graves. Il est à noter que 14,81 % des élèves de la cohorte ont eu deux codes, 3,73 % en ont eu trois, et 0,13 % ont eu jusqu'à quatre codes différents au cours de leur cheminement scolaire.

La cohorte 1992 comprend 3397 élèves, dont 71,92 % sont des élèves ordinaires et 28,08 % sont des élèves EHDAA. De ce nombre, 5,15 % ont un code de troubles de comportement, 0,12 % ont un code de déficience motrice légère, 1,50 % ont un code

de déficience intellectuelle moyenne à sévère, 0,35 % ont un code de déficience physique grave, 7,71 % ont un code de difficultés d'apprentissage légères, et 3,59 % ont un code de difficultés d'apprentissage graves. Il est à noter que 8,12 % des élèves de la cohorte ont eu deux codes au cours de leur cheminement scolaire, 1,44 % en ont eu trois, et 0,09 % ont eu jusqu'à quatre codes différents.

Le tableau 1 synthétise la répartition des élèves de chaque cohorte selon qu'ils ont été identifiés ou non comme des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Tableau 1 : La répartition des élèves de chaque cohorte

	Cohorte 1983		Cohorte 1988		Cohorte 1992	
	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%
Élèves ordinaires	2729	69,85	2325	61,92	2443	71,92
Élèves EHDAA	1178	30,15	1430	38,08	954	28,08
Total	3907	100,00	3775	100,00	3397	100,00

Procédure

Les données analysées proviennent des déclarations de l'effectif scolaire en formation générale (DCS), en formation professionnelle (DCFP) et en formation générale aux adultes (SIFCA) issues des bases de données du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). En fait, il s'agit d'un formulaire rempli par la direction des établissements scolaires le 30 septembre de chaque année scolaire, qui fait état des caractéristiques générales de tous les élèves qu'ils desservent. Compte tenu de l'évolution des bases au cours des 20 dernières années, un premier travail de correspondance entre ces dernières et les variables qui les composent a dû être effectué.

Résultats

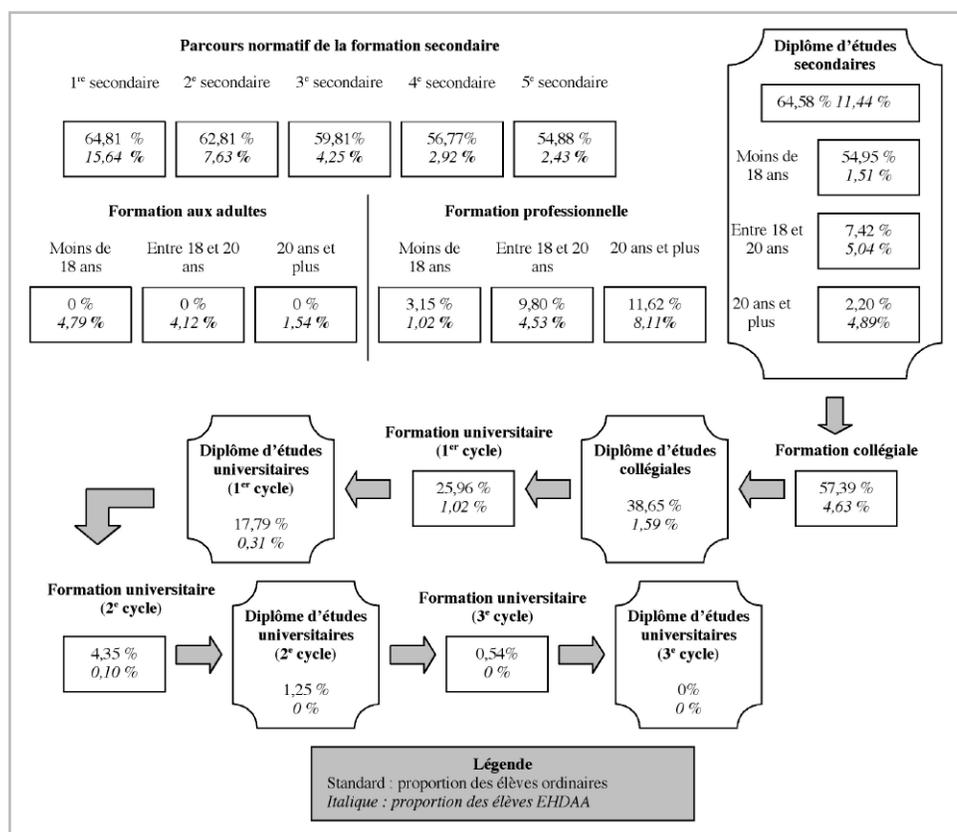
S'ils ont suivi un parcours normatif au moment de la collecte de données, les élèves de la cohorte 1983 pourraient se retrouver en deuxième année de doctorat, ceux de la cohorte 1988 pourraient se retrouver en deuxième année de baccalauréat, et ceux de la cohorte 1992 pourraient avoir terminé leurs études secondaires.

Cohorte 1983

Comme l'illustre la figure 1, le cheminement scolaire de la cohorte 1983 révèle que 80,45 % des élèves de la cohorte (64,81 % d'élèves ordinaires et 15,64 % d'élèves EHDAA) entrent au secondaire sans retard scolaire. C'est donc 48,13 % des élèves EHDAA qui accusent un retard scolaire dès l'entrée au secondaire. Pendant les trois premières années du secondaire (parcours normatif), on constate une diminution importante des élèves EHDAA, et ce, tout particulièrement entre la 1^{re} secondaire et

la 2^e secondaire. En 5^e secondaire, toujours selon le parcours normatif, 57,31 % de la cohorte est présente, dont seulement 2,43 % sont des élèves EHDAA. C'est donc dire qu'uniquement 8,06 % des élèves EHDAA se retrouvent en 5^e secondaire dans le temps désigné.

Figure 1. Le cheminement scolaire de la cohorte 1983



Le recours à la formation aux adultes pour l'obtention d'un diplôme d'études secondaires est une voie privilégiée par les élèves EHDAA. En fait, tous les élèves inscrits dans cette filière de formation pour l'obtention d'un diplôme ont déjà été identifiés EHDAA au cours de leur cheminement scolaire au *secteur jeunes*. La formation aux adultes est particulièrement utilisée par les moins de 20 ans, alors que 4,79 % des élèves de moins de 16 ans y sont inscrits, comparativement à 4,12 % chez les 18 à 20 ans. À l'inverse, la formation professionnelle voit une augmentation de ses inscriptions en fonction de l'âge tant chez les élèves ordinaires que les élèves EHDAA, passant de 4,17 % de la cohorte chez les moins de 18 ans à 19,73 % chez les 20 ans et plus.

Le taux d'obtention d'un diplôme d'études secondaires pour l'ensemble de la cohorte, 21 années après l'entrée à la maternelle, est de 76,02 % (64,58 % d'élèves ordinaires et 11,44 % d'élèves EHDAA). Comme l'indique le tableau 2, 56,46 % des élèves de la cohorte (54,95 % d'élèves ordinaires et 1,51 % d'élèves EHDAA) obtiennent un diplôme d'études secondaires (tous les diplômes confondus) avant l'âge de 18 ans. Les diplômes d'études secondaires (DES) sont les plus obtenus, soit 54,90 % des élèves ordinaires et 1,46 % des élèves EHDAA. Entre 18 et 20 ans, c'est 12,46 % de la cohorte qui obtient un diplôme, soit 7,42 % d'élèves ordinaires et 5,04 % d'élèves EHDAA. Parmi ces diplômés, 7,01 % chez les élèves ordinaires et 3,99 % chez les élèves EHDAA obtiennent un DES. Les autres types de diplômes, soit l'attestation de formation professionnelle (AFP), le certificat de formation en entreprise et récupération (CFER) et le diplôme d'études professionnelles (DEP) sont majoritairement obtenus par les élèves EHDAA. Chez les 20 ans et plus, le taux d'obtention de diplômes d'études secondaires s'élève à 7,09 %. Ce sont les élèves EHDAA (4,48 %) qui obtiennent davantage de diplômes comparativement aux élèves ordinaires (2,20 %). Les diplômes les plus décernés aux élèves EHDAA de cette tranche d'âge sont les DES (2,30 %) et les DEP (2,35 %).

Tableau 2 : **La répartition des taux d'obtention de diplômes d'études secondaires de la cohorte 1983**

	Moins de 18 ans			18 à 20 ans			20 ans et plus		
	Ordinaire	EHDAA	Total	Ordinaire	EHDAA	Total	Ordinaire	EHDAA	Total
AFP	0,00 %	0,05 %	0,05 %	0,05 %	0,36 %	0,41 %	0,00 %	0,18 %	0,18 %
CFER	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,05 %	0,05 %	0,00 %	0,03 %	0,03 %
DES	54,90 %	1,46 %	56,36 %	7,01 %	3,99 %	11,00 %	1,21 %	2,30 %	3,51 %
DEP	0,05 %	0,00 %	0,05 %	0,36 %	0,64 %	1,00 %	0,97 %	2,35 %	3,32 %
ASP	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,03 %	0,03 %	0,06 %
Total	54,95 %	1,51 %	56,46 %	7,42 %	5,04 %	12,46 %	2,21 %	4,89 %	7,10 %

Près des deux tiers (62,02 %) des élèves de la cohorte 1983 accèdent à la formation collégiale, dont seulement 4,63 % sont des élèves EHDAA. Il est par contre plus difficile d'obtenir un diplôme d'études collégiales (DEC), alors que 40,24 % des élèves de la cohorte l'obtiennent (38,65 % d'élèves ordinaires et 1,59 % d'élèves EHDAA). Le type de diplôme le plus obtenu est le diplôme préuniversitaire (20,04 %), suivi de près par le diplôme technique (17,33 %).

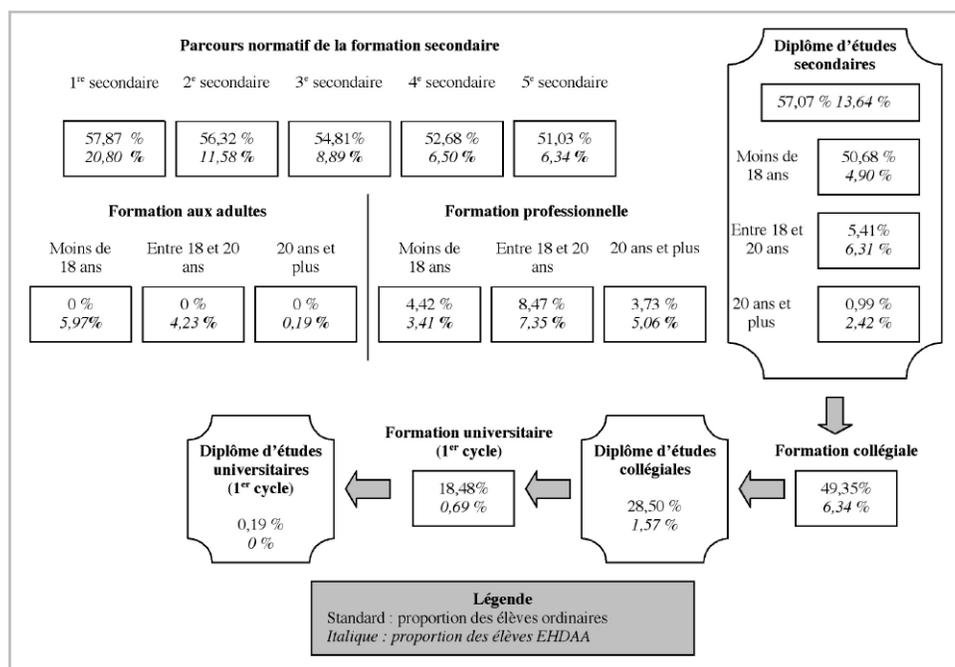
Les données universitaires de cette cohorte doivent être interprétées avec précaution puisque avant 1999, il n'existait pas de lien entre le code permanent attribué par le MEQ et le code émis par l'établissement universitaire. Seuls les élèves s'étant réinscrits à l'université après l'an 2000 sont « retraçables » via les banques de données du MELS. Si les élèves de la cohorte 1983 avaient suivi un parcours normatif, ils auraient alors pu compléter un baccalauréat avant l'an 2000. Les données dispo-

nibles indiquent toutefois que 26,98 % des élèves de la cohorte sont inscrits à une formation universitaire (25,96 % d'élèves ordinaires et 1,02 % d'élèves EHDAA), alors que le taux de diplomation est de 18,10 % (17,79 % d'élèves ordinaires et 0,31 % d'élèves EHDAA). Le diplôme le plus fréquemment obtenu est le baccalauréat, avec un taux d'obtention de 15,46 %. Une faible proportion de la cohorte 1983 est inscrite à la formation universitaire de deuxième cycle, soit 4,45 %, alors que le taux de diplomation est de 1,25 %. En date de juin 2004, c'est 0,54 % de la cohorte qui s'était inscrite à la formation universitaire de troisième cycle. Comme l'illustre la figure 1, une très faible proportion d'élèves EHDAA se retrouvent dans les parcours universitaires (1,02 % au 1^{er} cycle, 0,10 % au 2^e cycle, 0 % au 3^e cycle).

Cohorte 1988

Tel que présenté à la figure 2, 78,67 % des élèves de la cohorte 1988 (57,87 % d'élèves ordinaires et 20,80 % d'élèves EHDAA) n'ont pas de retard scolaire au moment de leur entrée au secondaire. C'est donc près de la moitié (45,38 %) des élèves EHDAA qui accusent un retard scolaire dès l'entrée au secondaire. Selon le parcours normatif, on remarque une diminution importante d'élèves EHDAA pendant les trois premières années du secondaire, et ce, tout particulièrement entre la 1^{re} et la 2^e secondaire. Toujours selon le parcours normatif, 57,37 % des élèves de la cohorte (51,03 % d'élèves ordinaires et 6,34 % d'élèves EHDAA) sont inscrits en 5^e secondaire. Seulement 16,64 % des élèves identifiés EHDAA suivent le parcours normatif jusqu'en 5^e secondaire. Il s'agit d'une augmentation importante comparativement à la cohorte 1983 où seulement 8,06 % des élèves EHDAA suivaient le parcours normatif jusqu'à la 5^e secondaire.

Figure 2. Le cheminement scolaire de la cohorte 1988



Tout comme pour la cohorte 1983, la formation aux adultes est à nouveau utilisée de façon exclusive par les élèves EHDAA de la cohorte 1988. Ce type de formation est particulièrement utilisé par les moins de 20 ans, soit 5,97 % des élèves de moins de 18 ans, 4,23 % des élèves de 18 à 20 ans, et 0,19 % des élèves de 20 ans et plus. La formation professionnelle semble susciter plus d'intérêt chez un plus grand nombre de jeunes que la formation aux adultes. Chez les moins de 18 ans, c'est 7,83 % des jeunes (4,42 % d'élèves ordinaires, 3,41 % d'élèves EHDAA) qui choisissent la formation professionnelle. Cette proportion s'élève à 15,82 % chez les jeunes de 18 à 20 ans (8,47 % d'élèves ordinaires et 7,35 % d'élèves EHDAA) et à 8,79 % chez les jeunes de 20 ans et plus (3,73 % d'élèves ordinaires et 5,06 % d'élèves EHDAA).

Le pourcentage de la cohorte 1988 ayant obtenu un diplôme d'études secondaires (tous les diplômes confondus) 16 années après l'entrée à la maternelle est de 70,71 % (57,07 % d'élèves ordinaires et 13,64 % d'élèves EHDAA). Comme l'indique le tableau 3, 55,58 % des élèves de la cohorte 1988 (54,95 % d'élèves ordinaires et 1,51 % d'élèves EHDAA) obtiennent un diplôme d'études secondaires avant l'âge de 18 ans. La majorité de ces élèves obtiennent un DES (50,55 % d'élèves ordinaires et 4,29 % d'élèves EHDAA). Chez les 18 à 20 ans, 11,72 % de la cohorte obtient un diplôme (5,41 % d'élèves ordinaires et 6,31 % d'élèves EHDAA). Les diplômes obtenus sont majoritairement des DES (4,77 % d'élèves ordinaires et 4,82 % d'élèves EHDAA). Chez les 20 ans et plus, les diplômes d'études secondaires (tous diplômes confondus) sont

obtenus davantage par les élèves EHDAA (2,42 %) que par les élèves ordinaires (0,99 %). Toujours chez les 20 ans et plus, c'est le DEP qui est le plus souvent décerné aux élèves EHDAA (1,52 %). Les diplômes professionnels (AFP, CFER, ASP et DEP) sont majoritairement obtenus par les élèves EHDAA de tous âges et représentent 4,77 % du taux de diplomation total.

Tableau 3 : La répartition des taux d'obtention de diplômes d'études secondaires de la cohorte 1988

	Moins de 18 ans			18 à 20 ans			20 ans et plus		
	Ordinaire	EHDAA	Total	Ordinaire	EHDAA	Total	Ordinaire	EHDAA	Total
AFP	0,08 %	0,51 %	0,59 %	0,13 %	0,85 %	0,98 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %
CFER	0,00 %	0,11 %	0,11 %	0,00 %	0,03 %	0,03 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %
DES	50,55 %	4,29 %	54,84 %	4,77 %	4,82 %	9,59 %	0,67 %	0,85 %	1,52 %
DEP	0,05 %	0,00 %	0,05 %	0,51 %	0,61 %	1,12 %	0,32 %	1,52 %	1,84 %
ASP	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,05 %	0,05 %
Total	50,68 %	4,91 %	55,59 %	5,41 %	6,31 %	11,72 %	0,99 %	2,42 %	3,41 %

En ce qui a trait à la formation collégiale, 55,69 % de la cohorte s'y inscrit (49,35 % d'élèves ordinaires et 6,34 % d'élèves EHDAA). Du nombre d'inscriptions, 30,07 % des élèves (28,50 % d'élèves ordinaires et 1,57 % d'élèves EHDAA) avaient obtenu un diplôme au moment de la collecte de données, soit en juin 2004. Le diplôme collégial préuniversitaire est obtenu par 18,81 % de la cohorte. À cette proportion s'ajoute l'obtention du diplôme technique (10,63 %) et l'attestation d'études collégiales (0,64 %).

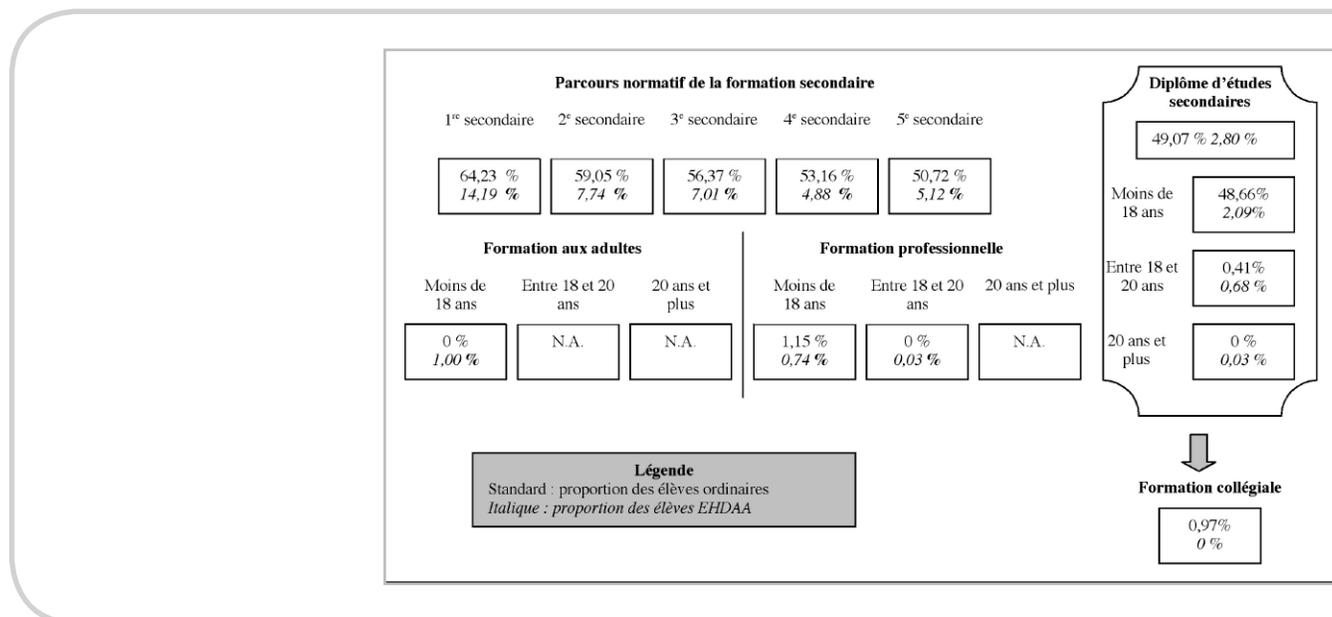
Seize ans après leur entrée à la maternelle, 19,17 % des élèves de la cohorte sont inscrits à la formation universitaire, dont 0,69 % sont des élèves EHDAA. Les taux de diplomation sont peu élevés (0,19 %), ce qui n'est pas surprenant compte tenu de l'âge de la cohorte au moment de la collecte des données. Rappelons que selon le parcours normatif, les jeunes en formation universitaire seraient à leur troisième année de baccalauréat.

Cohorte 1992

Comme l'illustre la figure 3, 78,42 % de la cohorte est inscrite en 1^{re} secondaire dans les délais prescrits du parcours normatif (64,23 % d'élèves ordinaires et 14,19 % d'élèves EHDAA). C'est donc près de la moitié des élèves EHDAA (49,48 %) qui ne suivent pas leur groupe d'âge à l'entrée au secondaire. Une diminution importante de la présence des élèves EHDAA est aussi observée entre les 1^{re} et 2^e secondaire. En 5^e secondaire, 55,84 % des élèves de la cohorte poursuivent leurs études selon le parcours normatif (50,72 % d'élèves ordinaires et 5,12 % d'élèves EHDAA). C'est donc 18,24 % des élèves EHDAA qui suivent le parcours normatif jusqu'à la 5^e secondaire. Il s'agit là d'une légère augmentation lorsque l'on compare cette proportion à celle

des élèves EHDAA de la cohorte 1988 qui suivaient ce même parcours (16,64 %). Rappelons que cette proportion représentait 8,06 % des élèves EHDAA dans la cohorte 1983.

Figure 3. **Le cheminement scolaire de la cohorte 1992**



Au moment de la collecte de données, seuls les élèves EHDAA avaient choisi la formation aux adultes pour l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (1 %). Quant à la formation professionnelle, seulement 1,89 % des élèves de la cohorte s'y sont inscrits au moment de la collecte de données, dont 0,74 % sont des élèves EHDAA.

Douze ans après leur entrée à la maternelle, c'est 50,75 % des élèves qui obtiennent un diplôme d'études secondaires (tous diplômes confondus - parcours normatif), soit 48,66 % d'élèves ordinaires et 2,09 % d'élèves EHDAA. C'est le DES qui est le plus souvent décerné (50,08 %). Une minorité d'élèves (1,12 %) ont obtenu leur diplôme alors qu'ils avaient plus de 18 ans. Il s'agit là de cas exceptionnels de jeunes ayant commencé l'école après l'âge de 5 ans. Les autres types de diplômes (AFP, CFER, certificat d'insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ) et DEP) sont majoritairement obtenus par les élèves EHDAA et représentent 1,01 % du taux de diplomation total.

Discussion

Les résultats présentés ci-dessus peuvent à première vue sembler lourds et difficiles à interpréter. Ces résultats sont toutefois riches d'informations nouvelles sur la

Bien que l'utilisation de cotes entraîne la mise en place de services complémentaires aux services de l'élève, la forte proportion de non diplomation chez ces élèves nous permet de questionner son efficacité.

situation des jeunes Québécois du fait qu'ils présentent non pas un portrait annuel, mais bien un portrait longitudinal sur la situation scolaire des jeunes. Ce qui surprend d'abord à la lecture des résultats, c'est l'utilisation importante, voire démesurée des cotes d'élèves en difficulté, et ce, pour les trois cohortes à l'étude, soit de 28 % à 38 % des jeunes mauriciens. La diplomation des élèves est loin d'être garantie. En effet, dans la cohorte de 1983 (jeunes alors âgés de 25-26 ans), six jeunes sur 10 identifiés EHDAA au secteur jeunes sont toujours sans diplôme. Pour la cohorte de 1988 (jeunes alors âgés de 21-22 ans, cette proportion reste pratiquement la même avec 6,5 jeunes sur 10, tandis que pour la cohorte 1992 (jeunes alors âgés de 16-17 ans), cette proportion de non diplômés parmi les élèves identifiés EHDAA au secteur jeunes s'élève à 9 sur 10. Bien que l'utilisation de cotes entraîne la mise en place de services complémentaires aux services de l'élève, la forte proportion de non diplomation chez ces élèves nous permet de questionner son efficacité. Ce qui est évident, c'est qu'obtenir un diplôme secondaire selon un parcours normatif chez les jeunes EHDAA relève presque du miracle! Ce constat est d'autant plus inquiétant que l'insertion en emploi des jeunes non diplômés est un défi qui s'accroît sans cesse au fil des ans. En effet, le MEQ (2005) rapporte une baisse d'emplois de l'ordre de 34,1 % pour les non diplômés depuis les 15 dernières années. Ce qui caractérise le marché du travail actuel, c'est davantage une augmentation des emplois nécessitant un diplôme de niveau postsecondaire (58,1 %) et un diplôme universitaire (91,5 %) (MEQ, 2005).

Les données présentées plus haut sont aussi préoccupantes relativement à l'utilisation exclusive de la formation aux adultes pour l'obtention d'un diplôme d'études secondaires par les élèves identifiés EHDAA. Est-ce là la nouvelle mission de l'enseignement aux adultes? Nos données révèlent aussi que peu d'élèves ordinaires ou EHDAA ont recours aux programmes de formation professionnelle, et ce, malgré les nombreux efforts des commissions scolaires et du ministère pour valoriser ce type de formation (campagnes d'information, annonces publicitaires, affiches dans les écoles, etc.).

Lorsque l'on considère l'expérience scolaire difficile des jeunes élèves EHDAA (Rousseau, 2005; Maltais et Herry, 1997; Bender, 2001) et la difficulté évidente à compléter un programme de formation menant à l'obtention d'un diplôme, il nous apparaît urgent de se questionner sur l'efficacité des services de soutien offerts à cette clientèle. Nous ne mettons pas ici en cause la compétence des professionnels qui interviennent auprès de ces jeunes, mais bien l'organisation des services, l'utilisation généreuse des cotes et le placement trop facile en classe d'adaptation scolaire. Les résultats sont non équivoques : la classe d'adaptation scolaire n'entraîne pas la diplomation, condition quasi essentielle à l'insertion professionnelle. La question qui demeure est la suivante : Qu'attendent les principaux acteurs de l'éducation pour oser changer de façon significative les façons de faire?

Des expériences de changements importants ont déjà démontré leurs impacts positifs relativement à l'expérience scolaire des jeunes et à la qualification de ces derniers (Schargel et Smink, 2001; Swanson, 2001). Pensons à la mise en place des Centres de formation en entreprise et récupération (CFER) qui se caractérisent par

l'abandon de la grille-horaire, le décloisonnement des matières et la responsabilité partagée d'un groupe de jeunes par un petit groupe d'enseignants pour la durée complète de la formation (Rousseau, 2006a; 2006b; Baby, 2005). Pensons aussi à l'implantation de ce mode de fonctionnement dans une école secondaire de la Beauce qui contribue à la persévérance scolaire des élèves EHDAA (Rousseau, Vézina et Rhéaume, 2006). Pensons à une série d'expériences américaines qui démontrent que l'obtention d'un premier diplôme pour les élèves ayant des défis variés est possible une fois l'école transformée, et ce, tant dans sa structure organisationnelle que dans ses approches pédagogiques et ses liens avec la communauté (Ancess, 2003). Espérons que d'autres, à leur façon, emboîteront rapidement le pas pour le bien-être de ces jeunes et des citoyens qu'ils formeront demain.

Conclusion

L'étude des cheminements scolaires de cohortes d'élèves mauriciens permet de tracer un portrait complet de leur situation scolaire. Les lecteurs francophones d'autres régions administratives, provinces ou pays francophones auraient peut-être souhaité voir une comparaison entre les résultats présentés ici et ceux obtenus auprès d'une autre population. N'ayant recensé aucune étude longitudinale portant sur l'entrée à l'école d'une population scolaire et ce jusqu'à la sortie du système scolaire, cette comparaison demeure impossible à l'heure actuelle. Toutefois, nous sommes d'avis que les résultats présentés ici pourront servir de comparatif aux résultats d'une future étude du même genre, et qu'ils sauront contribuer aux réflexions de nombreux acteurs de l'éducation préoccupés par la diplomation, l'insertion socio-professionnelle et l'aide aux élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation. Dans un premier temps, cette étude soulève des interrogations face au parcours scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation. Ces jeunes sont peu nombreux à obtenir une qualification minimale, soit un diplôme d'études secondaires (tous diplômes confondus). Ce constat est surprenant compte tenu de l'évolution des politiques gouvernementales visant un meilleur soutien pour ces jeunes via une variété de services complémentaires mis à leur disposition. Il est aussi surprenant de constater la proportion importante d'élèves identifiés EHDAA au cours de leur cheminement scolaire, et ce, pour les trois cohortes étudiées. Il est également alarmant de constater que ces jeunes se voient attribuer différentes cotes au cours de leur cheminement scolaire. Il importe de se questionner sur cette pratique ainsi que sur l'impact qu'elle a non seulement sur la réussite scolaire de ces jeunes, mais aussi sur la perception qu'ils développent d'eux-mêmes.

La voie de formation professionnelle, soit les AFP, les ISPJ, les CFER et les DEP, est peu exploitée par les jeunes alors qu'il s'agit de filières de formation qui devraient faciliter l'entrée au marché du travail, particulièrement pour les élèves EHDAA qui quittent le système scolaire sans diplôme en poche. Les modifications récentes au Régime pédagogique visant la diversification des parcours au secondaire ont pour

objectif de favoriser la diplomation et de contrer le décrochage (Krakow, 2005). Ces modifications, qui doivent s'actualiser dans les écoles québécoises dès l'année scolaire 2007-2008, devraient permettre aux milieux de la recherche et de l'intervention d'unir leurs efforts dans le but d'assurer la mise en place d'activités ou de programmes de formation qualifiante qui répondent vraiment aux besoins des jeunes qui vivent des difficultés scolaires.

Références bibliographiques

- ANCESS, J. (2003). *Beating the Odds – High Schools as Communities of Commitment*. New York : Teachers College Press.
- BABY, A. (2005). *Pédagogie des poqués*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, Collection Éducation/Recherche.
- BENDER, W. (2001). *Learning disabilities. Characteristics, identification and teaching strategies* (4^e éd.). Needham Heights : Allyn and Bacon.
- COMITÉ PROVINCIAL DE L'ENFANCE INADAPTÉE (1976). *L'éducation de l'enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*. Montréal : Ministère de l'Éducation.
- ESPINOSA, G. (2003). *L'affectivité à l'école : l'élève dans ses rapports à l'école, au savoir et au maître* (1^{re} éd.). Paris : Presses universitaires de France (Éducation en formation/ PUF).
- HORTH, R. (1998). *Historique de l'adaptation scolaire au Québec* [En ligne] http://www.adaptationscolaire.org/adapsco/documents/histo_as.pdf (page consultée le 6 juillet 2005).
- INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC (2002). *Le Québec statistique 2002*. Québec : Gouvernement du Québec.
- KRAKOW, E. (décembre 2005). Diversification des parcours. *Virage*, 8 (2), p. 10, 14.
- LAHAYE, J. (2005). Parcours d'études et accès au diplôme à l'université. Présenté au colloque « Parcours étudiants dans le système d'éducation québécois », 73^e congrès de l'ACFAS, Université du Québec à Chicoutimi.
- MALTAIS, C. et HERRY, Y. (1997). Le concept de soi des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage. *Éducation et francophonie*, vol. 25, n^o 2.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2005). *Indicateurs de l'éducation – Édition 2005*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2004). *Portrait statistique de l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2003). *Rapport sur l'évaluation du cheminement particulier de formation visant l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16 à 18 ans (ISPJ)*. Rapport de recherche. Québec : Gouvernement du Québec, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2000). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) : définitions*. Québec : Gouvernement du Québec, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1997). *La situation des jeunes non diplômés de l'école secondaire : Sondage sur l'intégration professionnelle des jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et des autres jeunes non diplômés de l'école secondaire*. Rapport de recherche. Québec : Gouvernement du Québec, Direction de la recherche et Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.
- PERRON, M. (2006). Les grandes tendances sociogéographiques en matière de persévérance et d'abandon scolaires dans les régions du Québec : études croisées sur les cheminements et les aspirations des jeunes en formation initiale. *Journées franco-québécoises interrégionales sur le décrochage scolaire*. Bordeaux, Paris, 16-20 janvier.
- POTVIN, P., FORTIN, L., MARCOTTE, D., ROYER, É. et DESLANDES, R. (mars 2004). *Trousse pédagogique Y'a une place pour toi!*. Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ).
- ROUSSEAU, N. (2006a). Analyse de la démarche pédagogique et organisationnelle en contexte CFER (Centre de formation en entreprise et récupération) : impact sur la persévérance scolaire des jeunes ayant des difficultés graves d'apprentissage. *Journées franco-québécoises interrégionales sur le décrochage scolaire*. Bordeaux, Paris, 16-20 janvier.
- ROUSSEAU, N. (mars-avril 2006b). La tâche globale – Une stratégie pédagogique et organisationnelle au cœur des CFER. *Nouvelles CSQ*, Bulletin du CRIRES (Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire), p. 19-22.
- ROUSSEAU, N. (2005). L'expression du sentiment de réussite ou d'échec scolaire : qu'en disent les principaux intéressés?, dans L. DeBlois (Dir.), avec la collaboration de D. Lamothe, *La réussite scolaire. Comprendre pour mieux intervenir*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval, p. 149-159.
- ROUSSEAU, N., VÉZINA, C. et RHÉAUME, D. (novembre-décembre 2006). La transférabilité de la tâche globale en contexte d'enseignement secondaire. *Vie pédagogique-internet*, supplément n° 141.
- SCHARGEL, F.P. et SMINK, J. (2001). *Strategies to help solve our school dropout problem*. Larchmont : Eye on Education.

- SOLAR, C., BIZOT, D. SOLAR-PELLETIER, L., THÉORÊT, M. et HRIMECH, M. (2004). *J'attends 18 ans. Trajectoires du secondaire sur l'île de Montréal, au Québec et ailleurs. Vers la formation professionnelle : une étude de cas*. Montréal : Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal.
- STATISTIQUE CANADA (2003). *Indicateurs de l'éducation au Canada : Rapport du programme d'indicateurs pancanadiens 2003*. Toronto : Conseil des statistiques de l'éducation.
- SWANSON, H. L. (2001). Searching for the Best Model for Instructing Students with Learning disabilities. *Focus on Exceptional Children*, vol. 34, n° 2, p. 1-15.
- YSSELDYKE, J. E., ALGOZZINE, B. et THURLOW, M. L. (2000). *Critical issues in special education* (3^e éd.). Boston : Houghton Mifflin Company.

Le soutien au passage à la vie adulte des jeunes recevant des services des centres jeunesse

Martin GOYETTE

Institut national de la recherche scientifique – Urbanisation, culture et société,
Québec, Canada

Geneviève CHÉNIER

Institut national de la recherche scientifique – Urbanisation, culture et société,
Québec, Canada

Marie-Noële ROYER

Institut national de la recherche scientifique – Urbanisation, culture et société,
Québec, Canada

Véronique NOËL

Institut national de la recherche scientifique – Urbanisation, culture et société,
Québec, Canada

RÉSUMÉ

Cet article vise à présenter les enjeux du passage à la vie adulte de jeunes ayant été placés à la lumière d'une expérience d'intervention pilote, le programme qualification des jeunes, implanté par l'Association des centres jeunesse du Québec (ACJQ). Les trajectoires observées chez ces jeunes sont un terreau fertile au questionnement

des enjeux de l'insertion socioprofessionnelle et de la qualification chez les populations les plus défavorisées. Chez ces populations à risque de se retrouver en situation d'exclusion à leur majorité, l'analyse des trajectoires d'expérience au sein du projet pilote souligne l'importance du rôle des figures de soutien auprès de ces jeunes, agissant comme vecteurs, accompagnateurs ou passeurs en vue de la planification et au moment de leur passage à la vie adulte. L'analyse pose la nécessité d'envisager la notion du passage à la vie adulte comme étant composée de transitions plurielles et intimement liées et de considérer l'insertion comme un processus multiplexe ne pouvant être compris pour ces jeunes de façon décloisonnée.

ABSTRACT

Support for the Passage to Adult Life for Adolescents Receiving Services at the Youth Centre

Martin GOYETTE

Geneviève CHÉNIER

Marie-Noële ROYER

Véronique NOËL

National Scientific Research Institute – Urbanisation, Culture and Society, Québec, Canada

This article aims to present the issues involved in the passage from youth to adult life in the context of the Youth Qualification Project, a pilot project created by the Association des centres jeunesse du Québec (ACJQ). The trajectories observed among young people are fertile ground for examining the stakes of socio-professional insertion and qualification in the most disadvantaged populations. For these groups, in which those at risk find themselves excluded from their majority, the pilot project's analysis of experience paths highlights the importance of the role of support figures, acting as allies, guides, and crossing guards for these students as they make the transition to adult life. The analysis suggests the necessity of seeing the passage to adult life as being composed of multiple, intimately related transitions, and to consider insertion as a multiplex process that young people can only understand in a compartmentalized way.

RESUMEN

Apoyo a la transición a la vida de adulto de los jóvenes que reciben los servicios de los Centros para jóvenes

Martin GOYETTE

Geneviève CHÉNIER

Marie-Noëlle ROYER

Véronique NOËL

Instituto nacional de investigación científica-Urbanización, cultura y sociedad, Québec, Canadá

Este artículo tiene como finalidad presentar los desafíos de la transición hacia la vida adulta de jóvenes que fueron internados, a la luz de una experiencia de intervención piloto, el programa Calificación de los jóvenes, implantado por la Asociación de Centros para jóvenes de Quebec (ACJQ). Las trayectorias observadas entre dichos jóvenes constituyen un terreno fértil para analizar los desafíos de la inserción socio-profesional y de la calificación de los sectores sociales más desfavorecidos. En estos sectores de la población que corren el riesgo de encontrarse en una situación de exclusión cuando alcancen la edad adulta, el análisis de las trayectorias de experiencia al interior del proyecto piloto muestra la importancia del rol de las figuras de apoyo entre esos jóvenes, que funcionan como vectores, acompañantes o relevos en la planificación y la transición a la vida de adulto. El análisis plantea la necesidad de contemplar la noción de transición a la vida de adulto como si estuviera compuesta de transiciones plurales, estrechamente vinculadas y considerar la inserción como un proceso múltiple y complejo que no puede ser comprendido si no se sortean los obstáculos.

Problématique

Au Québec, dix-sept centres jeunesse sur l'ensemble du territoire québécois et des deux centres à vocation multiple qui ont pour mission de fournir des services psychosociaux ou de réadaptation aux jeunes en difficulté, aux mères en difficulté et à leur famille ont pour mandat prioritaire l'application de la Loi sur la protection de la jeunesse (LPJ), la Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents (LSJPA¹) et la Loi sur les services de santé et les services sociaux (LSSSS). Les 9 000 intervenantes et intervenants des dix-sept centres jeunesse du Québec donnent des ser-

1. Depuis 2002, la Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents remplace la Loi sur les jeunes contrevenants (LPJ).

Les jeunes qui forment la clientèle des centres jeunesse constituent un groupe particulièrement vulnérable aux problèmes sociaux, à la criminalité et à la victimisation.

vices à quelque 100 000 enfants, jeunes et familles en difficulté chaque année. Plus de 27 000 jeunes transitent annuellement dans des ressources hors de leur foyer « naturel » – d'où l'appellation placement en milieu substitut –, principalement dans des familles d'accueil, mais aussi dans des ressources de réadaptation comme des internats (centres de réadaptation) ou des foyers de groupe (ACJQ, 2004). Les jeunes qui forment la clientèle des centres jeunesse constituent un groupe particulièrement vulnérable aux problèmes sociaux, à la criminalité et à la victimisation. Ils sont également particulièrement à risque de connaître des difficultés importantes d'insertion socioprofessionnelle (Goyette, 2006a).

En effet, ces dernières années, plusieurs recherches ont mis de l'avant les difficultés d'insertion socioprofessionnelle des jeunes. Pour les jeunes qui quittent un milieu substitut, cette insertion paraît encore plus difficile en raison de leurs difficultés psychosociales et de santé, de leur manque de soutien et de préparation à la vie autonome et des exigences du marché de l'emploi. Bien que ces jeunes possèdent des compétences et des ressources pour vivre cette transition difficile, plusieurs d'entre eux se retrouvent dans une situation de dépendance à l'égard des services publics lors de leur entrée dans la vie adulte. Or, bien qu'il soit reconnu que les jeunes placés en milieu substitut rencontrent des difficultés d'insertion, au Québec et au Canada, peu d'organismes ont tenté de relever le défi d'une intervention soutenue visant la réalisation de leur insertion socioprofessionnelle (Goyette, 2006b; Reid et Dubbing, 2006). Ainsi, dans la dernière décennie, seulement quelques recherches ont porté sur ces programmes (Mann-Feder et White, 1999; Milne, 2002).

Les difficultés des jeunes qui connaissent un placement sont semblables dans plusieurs pays occidentaux. Dans sa méta-analyse (Canada, Australie, États-Unis, Angleterre), Mech (2001) constate que lorsqu'ils atteignent l'âge adulte, 40 % à 50 % de ces jeunes n'ont pas complété leurs études secondaires (*high school*); 35 % à 50 % sont sans emploi; approximativement 40 % utilisent un ou plusieurs programmes d'assistance sociale; 25 % à 30 % rapportent être sans abris ou éprouver des problèmes de logement et près de 40 % rapportent avoir vécu une grossesse ou être parent de un ou plusieurs enfants.

Pour bien juger de la situation de ces jeunes après la fin de leur prise en charge, il faut l'envisager par rapport à la population générale. Dans cette perspective, une équipe de chercheurs américains a constaté que les jeunes placés dans une ressource d'hébergement qui atteignent la majorité et qui effectuent le passage à la vie adulte font l'objet d'un plus haut taux d'arrestation et d'incarcération, de moins de diplomation, de plus d'instabilité conjugale et de divorce (Bussey, Feagans, Arnold, Wulczyn, Brunner, Nixon, Dilorenzo, Pecora, Weiss et Winterfeld, 2000). Ces jeunes sont également plus sujets à l'itinérance (Biehal et Wade, 1994; Hahn, 1994; Iglehart, 1995), ont plus de problèmes de santé physique et mentale, font plus d'abus de drogues et connaissent plus le chômage (Bussey *et al.*, 2000). Plusieurs de ces constats confirment les études de Baker et Olson et Mincer (2001) aux États-Unis et de Martin et Palmer (1997) en Ontario, sur les difficultés de la transition vers la vie adulte des jeunes placés en milieu substitut (Bussey *et al.*, 2000; Owen, Luncker, Davis, Cooper, Frederico et Keating, 2000). Pour le Québec, les données sur la situation des

Les auteurs recommandent de « mettre en branle un processus de formation pratique en vue de la vie autonome » « de chaque jeune de 16 ans et plus placé à moyen et long terme » afin de « favoriser la réussite de la transition vers l'âge adulte ».

jeunes qui quittent la prise en charge d'un centre jeunesse montrent également qu'ils connaissent d'importantes difficultés au moment du passage à la vie adulte et qu'ils ont besoin de soutien et ce, qu'ils soient pris en charge dans le cadre de la LSJPA ou de la LPJ (Pauzé, Toupin, Déry, Mercier, Joly, Cyr, Frappier, Chamberland, et Robert, 2004).

Les besoins particuliers de ces jeunes sont soulignés dans le rapport Cloutier (Groupe de travail sur la politique de placement en milieu familial, 2000 : 53-55) qui mentionne que les jeunes sont rarement l'objet d'une préparation adéquate à la vie autonome. Par conséquent, les auteurs recommandent de « mettre en branle un processus de formation pratique en vue de la vie autonome » « de chaque jeune de 16 ans et plus placé à moyen et long terme » afin de « favoriser la réussite de la transition vers l'âge adulte ». De son côté, le Conseil permanent de la jeunesse (CPJ, 2004) recommandait en août 2004 d'intégrer dans les activités régulières du centre jeunesse des interventions visant la préparation à la vie autonome; de poursuivre l'expérimentation de nouvelles interventions visant l'autonomie des jeunes et les recherches sur cette problématique; de maintenir le soutien des jeunes qui quittent le milieu substitut au-delà de la majorité et de développer des mesures d'hébergement mixte pour faciliter l'insertion résidentielle des jeunes des centres jeunesse.

Dans cette perspective d'innovation invoquée, le projet d'intervention intensive en vue de préparer le passage à la vie autonome et d'assurer la qualification des jeunes des centres jeunesse (Projet *Qualification des jeunes* (PQJ)) s'inscrit dans une logique de support à la sortie en visant la préparation à la vie autonome et l'insertion sociale et professionnelle des jeunes des centres jeunesse.

La description du projet *Qualification des jeunes*²

Le projet d'intervention intensive en vue de préparer le passage à la vie autonome et d'assurer la qualification des jeunes des centres jeunesse (PQJ) est une initiative de l'Association des centres jeunesse du Québec. Le projet de l'Association a été implanté dans une perspective de recherche action afin d'étudier ses effets et de permettre de dégager de nouvelles stratégies d'insertion sociale et professionnelle pour les jeunes de 16 à 18 ans recevant des services des centres jeunesse. Le projet a été implanté dans quatre régions du Québec soit : Abitibi-Témiscamingue, Laval, Outaouais et Montréal (Batshaw).

Les éducateurs embauchés dans le cadre de ce projet sont affectés à temps plein à l'accompagnement des jeunes recrutés. Tout leur temps est dédié à la réalisation des objectifs du projet, à savoir la préparation au passage à la vie autonome et la qualification des jeunes recrutés. Il s'agit donc de ressources ajoutées à celles déjà à l'œuvre auprès de ces jeunes dans le cadre de l'intervention régulière du centre jeunesse. L'ajout de ce personnel permet à ces jeunes d'effectuer une démarche

2. Cette section descriptive reprend plusieurs éléments présentés dans Morin (2003, 2004) publiés dans Goyette, Morin et Lyrette (2005).

L'intervention du projet *Qualification des jeunes* repose sur deux volets soit : les interventions visant la préparation à la vie autonome et les interventions visant la qualification.

approfondie autour de leur développement personnel et social que les activités régulières des centres jeunesse ne permettent pas d'investir adéquatement.

L'intervention du projet *Qualification des jeunes* repose sur deux volets soit : les interventions visant la préparation à la vie autonome et les interventions visant la qualification. Un plan d'intervention appelé « Mon projet de qualification » est élaboré avec chaque jeune en fonction de ces deux volets qui représentent le mandat spécifique des éducateurs. La complémentarité des services offerts aux jeunes s'avère d'une grande importance dans un contexte où différents dispensateurs de services interviennent auprès d'un même jeune.

De plus, l'accompagnement des jeunes se distingue des services réguliers offerts en centre jeunesse puisqu'il se poursuit au-delà de la majorité du jeune. Selon l'âge du jeune au moment de la sélection, le suivi peut se poursuivre jusqu'à 19 ans. Ainsi, il est possible d'être présents lors de la transition au passage à la vie adulte des participantes et participants en leur permettant d'être accompagnés dans leur nouvelle vie d'adulte qui les amène à faire face à de nouvelles responsabilités dont, bien souvent, ils n'avaient pas estimé l'ampleur. Également, le projet se caractérise par l'intensité de l'intervention puisque chaque éducateur assure le suivi de dix jeunes. Ce ratio de un intervenant pour dix dossiers apparaît peu fréquent dans la dispensation des services en centre jeunesse (un pour 24 en moyenne).

La clientèle cible

Le projet rejoint 80 participantes et participants provenant des quatre régions du Québec. Les jeunes recrutés pour participer au projet devaient être âgés de 16 ans au moment de leur adhésion. Le recrutement de ces jeunes s'est fait par les huit éducateurs et la coordonnatrice, sur référence des équipes régulières du centre jeunesse. La possibilité de pouvoir réintégrer le milieu familial ne leur sera probablement pas offerte; ils n'ont pas formulé de projet précis par rapport à leur scolarisation ou par rapport à une quelconque formation professionnelle à la fin des services des centres jeunesse. Ils manifestent de l'insécurité, ont une faible estime de soi, ont un réseau social faible, éprouvent des difficultés à attendre la gratification, à respecter les consignes et à se mettre des limites. Ils ont connu au cours de leur vie une histoire de placement importante et les perspectives quant à leur intégration sociale une fois la majorité atteinte apparaissent sombres.

Les objectifs de l'intervention

Le but de ce projet est de prévenir la marginalisation de jeunes usagers des centres jeunesse au moment où ils atteignent leur majorité et lorsque cesse la prestation de services, pour réduire de cette façon les risques qu'ils s'intègrent progressivement « au monde criminel, au monde de la marginalité ». À cette fin, trois objectifs de résultats seront poursuivis : préparer et encadrer le passage à la vie autonome des jeunes participantes et participants au projet; insérer 75 % des jeunes dans le marché de l'emploi ou dans une formation qualifiante au moment où ils atteignent la majorité; développer des réseaux de soutien et de support autour des jeunes issus des centres jeunesse.

Il s'agit donc d'un projet d'intervention qui mise sur le développement personnel et social des jeunes et sur les changements dans leur milieu de vie en vue de favoriser une insertion socioprofessionnelle permettant le passage à une vie d'adulte autonome.

Le processus d'intervention

Dans le cadre du projet, un protocole d'évaluation a été mis en place pour chacun des jeunes afin d'obtenir le portrait de chacun des participants et participantes. L'*ACLSA* (Ansell-Casey Life Skills Assessments) (Ansell, 2001; Nollan, Wolf, Ansell, Burns, Barr, Copeland et Paddock, 2000), est utilisé deux fois par année avec chaque participant et un répondant (qui le connaît bien dans sa vie de tous les jours). De cette façon, ils définissent les objectifs en fonction de la situation personnelle du jeune ainsi que les moyens envisagés pour y arriver. Ce plan permet à l'intervenant PQJ d'ajuster son intervention à la démarche que le jeune envisage d'entreprendre. L'intervenant PQJ accompagne le jeune dans ses démarches, tant pour les demandes d'information que pour les rencontres avec les organismes du milieu vers lesquels il est orienté en fonction de ses objectifs. Il peut s'agir du milieu scolaire, d'employeurs, de ressources dans la recherche d'emploi, d'organismes communautaires.

Concernant la préparation à la vie autonome, l'intervenant PQJ a pour mandat d'intervenir dans le développement des habiletés qui permettent au jeune de se prendre en charge au moment de la fin des services réguliers des centres jeunesse. Il s'agit de différents modules sur les thèmes importants pour assurer une base de connaissances et un minimum d'habiletés à développer par le jeune pour réussir son passage vers l'autonomie. Les thèmes abordés sont la scolarité, l'emploi, le logement, les ressources communautaires, la gestion financière, l'autogestion de la santé et les activités de la vie quotidienne. Tous les programmes locaux de formation et d'insertion peuvent être utilisés par l'intervenant PQJ dans la réalisation de sa mission dans une perspective partenariale d'approche milieu (Goyette, Panet-Raymond et Dallaire, 2004). Conformément à cette approche, le travail porte tant sur les facteurs individuels et familiaux des jeunes comme moyen de responsabilisation à l'égard de leur situation personnelle, que sur les ressources autour du jeune, c'est-à-dire en tenant compte du contexte dans lequel il vit, en s'appuyant sur le développement social et local. Ce dernier objet de l'intervention suppose que l'on suscite l'implication de la communauté pour atteindre les objectifs visés. Le travail des intervenantes et intervenants PQJ devra donc allier l'intervention auprès du jeune avec le partenariat dans la communauté.

L'évaluation du projet *Qualification des jeunes*

Contexte théorique de l'évaluation

Depuis quelques années, les analyses de la jeunesse mettent en avant le fait que la notion d'insertion reflète davantage les réalités du processus du passage à la vie adulte, qui se manifestent par un processus en yoyo, d'avancées et de reculs remet-

tant en question l'intégration automatique des décennies précédant les années 1975. Dans cette perspective également, chacune des transitions du passage à la vie adulte – l'insertion résidentielle, l'insertion professionnelle et la création d'une nouvelle famille – se vit au travers de ce processus davantage incertain, fait d'avancées et de reculs. L'insertion remplace donc l'intégration, dans un contexte d'évolution du marché du travail et de modification de l'entrée des jeunes dans la vie adulte (Molgat, 1999). Mais l'avènement, dans la sociologie de la jeunesse, du concept d'insertion met aussi l'accent sur les marges de manœuvre des jeunes face aux contraintes des structures sociales et devant les difficultés d'accès à une intégration pleine, entière et stable, se dessinent de nouvelles possibilités, du fait justement de l'affaiblissement relatif du pouvoir intégrateur des normes sociales. Dans ce contexte général, l'enjeu de compréhension des soutiens de l'individu est particulièrement prégnant dans le cas des jeunes (Goyette, 2006a; Martuccelli, 2002).

En plus d'un cadre conceptuel portant sur les réseaux, une des perspectives théoriques dont nous nous inspirons veut analytiquement appréhender l'insertion des jeunes au travers du cycle de vie des individus, le passage à la vie adulte devenant l'élément central, à l'instar des analyses de Galland (1991) et de Coles (1995). À partir de ces transitions, il nous sera possible d'envisager comment les relations sociales (dont les acteurs de l'intervention sociale font partie) contribuent au passage à la vie adulte. Pour Bidart (2002 : 6), le passage de l'adolescence à la vie adulte correspond ainsi à des « mutations biographiques souvent conjuguées (quitter le milieu scolaire, la famille, la ville parfois) qui ne connaissent pas d'équivalent » plus tard dans la vie. De plus, pour certains jeunes en milieu substitut, quitter définitivement le centre jeunesse veut également dire, quitter les seules familles et maisons qu'ils aient eues (Goyette, 2003).

La méthodologie

L'évaluation externe du PQJ a remis un rapport préliminaire permettant de proposer une lecture des conditions de réussite essentielles à l'implantation partout au Québec d'une intervention visant à soutenir la sortie des services réguliers des jeunes recevant des services des centres jeunesse (Goyette, Chénier, Noël, Poirier, Royer et Lyrette, 2006a).

Outils de cueillette

Au-delà des données contextuelles provenant des dossiers des jeunes, l'ensemble des données sur les jeunes ont été colligées lors d'une rencontre par un membre de l'équipe de recherche où calendrier biographique, questionnaire réseau et entrevue récit de vie sont successivement abordés. Pour comprendre la trajectoire des jeunes, des données factuelles/contextuelles ont été colligées à partir des dossiers constitués par les intervenants de l'intervention pilote. Le tableau 1 présente schématiquement les périodes correspondant aux dates de passation des outils de collecte, tant ceux administrés par l'équipe de recherche que par les intervenants PQJ.

1. Le *calendrier biographique* est un outil qui permet de colliger des informations sur la trajectoire familiale, la trajectoire résidentielle (lieux de résidence, type de

- résidence, membres du ménage, raison du changement de lieux de résidence), l'histoire de placement, la trajectoire scolaire (nature de la formation, durée de la formation, etc.) et la trajectoire professionnelle (moyens par lequel l'emploi a été trouvé, occupation, taux horaire, heures travaillées/semaine, durée et raison du départ) depuis la naissance du jeune (Charbonneau, 2003, Goyette, Bellot et Panet-Raymond, 2006, Goyette, 2006).
2. Le *questionnaire sur les réseaux sociaux* permet la reconstitution des réseaux sociaux et des réseaux de soutien à partir de générateurs de noms (Charbonneau et Turcotte, 2005; Francke, 2005).
 3. Les *entrevues de type récit de vie* permettent de prendre un temps de recul avec le jeune pour qu'il se raconte. La procédure d'enquête lors de ces entrevues vise à documenter l'évolution de la situation du jeune dans plusieurs sphères de vie (insertion à l'école, travail et revenu, situation financière, insertion résidentielle, temps libre, insertion dans l'espace local, relation avec les parents, vie amoureuse, habiletés et relations sociales), les relations sociales qu'il entretient ainsi que le sens qu'il attribue à ses relations sociales dans le cadre des transitions qu'il vit ou qu'il a vécues (Goyette et Charbonneau, 2005).

Trois autres outils de cueillette de données sur la situation des jeunes ont été remplis par les intervenants, et également par le jeune lui-même dans le cas de l'ACLSA :

4. *L'ACLSA (Ansell-Casey Life Skills Assessments)* (Ansell, 2001; Nollan et al., 2000), qui mesure l'autonomie fonctionnelle des jeunes. L'ACLSA version 3 a fait l'objet d'une traduction française par l'ACJQ. L'outil francophone n'a pas fait l'objet d'un processus de validation. Plusieurs recherches américaines ont évalué l'autonomie fonctionnelle de jeunes participants à des programmes d'intervention, en se basant principalement sur l'ACLSA (Nollan, et Dows, 2001). Il comprend les dimensions suivantes : les tâches de la vie quotidienne (11 énoncés); le logement et les ressources communautaires (10 énoncés); la gestion financière (8 énoncés); la capacité de prendre soin de soi – *soins de la santé*– (11 énoncés); le développement social (19 énoncés); les habitudes scolaires et de travail (19 énoncés). Les jeunes et leurs intervenants respectifs (ou personnes responsables) doivent compléter l'ensemble des 78 énoncés et répondre à l'aide d'un des trois choix suivants : 1- *Ne me ressemble pas*, 2- *Me ressemble moyennement* ou 3- *Me ressemble beaucoup*. L'ACLSA a été administré à sept reprises, soit en moyenne tous les six mois depuis l'entrée des jeunes dans le programme. Par ailleurs, deux temps de mesure supplémentaires utilisent la version 19 ans et plus du ACLSA qui compte 133 questions pour les six mêmes domaines. Les scores totaux pour ces deux autres temps de mesure sont également divisés par le score maximum et multipliés par 100 pour qu'ils puissent se comparer avec ceux des cinq premiers temps de mesure.
5. *Une grille d'évaluation de la sévérité du profil et une grille d'évaluation des dispositions personnelles*. Afin de se doter d'un regard sur l'évolution des jeunes du PQJ, les intervenants ont développé une procédure qui visait à établir les dif-

férentes caractéristiques de sévérité et les dispositions personnelles des jeunes à différents moments. Dans le cas de la sévérité du profil, il s'agit pour les intervenants, en reprenant le dossier PQJ du jeune, de distinguer sur une échelle se situant entre 0 et 2, par exemple si pour la dimension du réseau social : (0) le jeune a un réseau fonctionnel et diversifié; (1) le jeune a un réseau limité; et (2) le jeune n'a pas de réseau significatif. Plus le score est élevé à cette échelle, plus le profil du jeune est sévère. Dans le cas des dispositions personnelles, il s'agit pour l'intervenant de distinguer, également sur une échelle de 0 à 2, par exemple si pour la dimension de l'expérience du succès : (0) absence; (1) au moins un succès; (2) témoigne de plusieurs succès. Un score élevé à cette échelle démontre de bonnes dispositions personnelles chez le jeune. Lors d'une rencontre d'équipe, les intervenants ont tous pu se familiariser avec cette grille et du même coup, s'entendre sur la manière d'opérationnaliser certaines définitions plus subjectives. De plus, à chaque temps de mesure, chacun des intervenants a validé son point de vue sur le jeune avec la coordonnatrice provinciale, assurant ainsi une certaine uniformité dans la manière d'évaluer les jeunes.

La grille de sévérité du profil compte neuf dimensions et la grille sur les dispositions personnelles en compte douze. Pour la grille de sévérité, les dimensions sont : histoire de placement; scolarité; projet d'avenir (qualification : formation/emploi); projet de vie (autonomie, vie indépendante); présence d'un réseau social (lien significatif); handicap intellectuel (limites); délinquance; toxicomanie; santé mentale (anxiété, dépression ou autres problèmes de santé mentale). La grille d'évaluation de la sévérité a été complétée à quatre reprises, soit à l'arrivée du jeune dans le programme et ensuite, aux six mois, deux ans après l'entrée dans le PQJ. Pour la grille des dispositions personnelles, les dimensions sont : intelligence/talent spécifique; imaginaire/capacité de mentaliser, de symboliser; vie spirituelle/foi; sens de l'humour; sentiment d'ancrage; capacité de se projeter dans le temps (en général); charisme; apparence invitante; curiosité/besoin de savoir, de comprendre; a déjà fait l'expérience du succès; capacité de percevoir ce qu'il suscite chez les autres; capacité à rebondir (résilience). Toutefois, en raison d'un grand nombre de données manquantes, la dimension « vie spirituelle/foi » a été retirée de l'échelle. La grille d'évaluation des dispositions personnelles a été complétée aux mêmes moments que la précédente, sauf pour le temps deux. La consistance interne des échelles est satisfaisante et valide. L'échelle de sévérité du profil a un alpha de ,6987 et celle des dispositions personnelles est encore davantage consistante, son alpha est ,8667³.

3. Ces échelles, bien que n'ayant pas fait l'objet d'un processus de validation statistique complet, ont tout de même démontré une validité suffisante pour être utilisées comme elles le sont, c'est-à-dire à titre indicatif de l'évolution du profil des jeunes à travers le processus d'intervention. En effet, la consistance interne des deux échelles, mesurée par l'alpha de Cronbach (α), est, à tous les temps de mesure, fortement rapprochée ou supérieure à 0,7. Au T6 de mesure, l'échelle de sévérité du profil a un alpha de ,6987 et celle des dispositions personnelles est encore davantage consistante, son alpha est ,8661. Les différents items des échelles sont donc fortement corrélés entre eux et attestent ainsi qu'ils mesurent tous le même phénomène, dans un cas la sévérité du profil des jeunes, dans l'autre leurs dispositions personnelles.

Tableau 1. **Date de passation des outils de collecte de données, temps de mesure correspondant et nombre de jeunes concernés**

	T1 mars 2002	T2 sept. 2002	T3 mars 2003	T4 sept. 2003	T5 mars 2004	T6 sept. 2004	T7 mars 2005
Rencontres jeunes (calendriers, récits de vie, réseaux)	-	-	-	-	-	61	31
Entrevues avec les intervenants PQJ	-	-	-	-	-	80	80
ACLSA (Jeune)	37	19	38	35	21	34	21
Grille de sévérité du profil	80	-	-	-	80	80	80
Grille de dispositions personnelles	80	-	-	-	-	80	80

Le nombre de jeunes ayant participé aux entretiens et ayant rempli les différents questionnaires dépend essentiellement de leur disponibilité et de leur volontariat. Il s'agit d'un très important matériau de recherche, surtout lorsque l'analyse prend en compte la singularité des parcours des jeunes pour évaluer l'intervention par la triangulation des données. De l'analyse de ce matériau, il ressort certains enseignements quant aux interventions à déployer pour soutenir le passage à la vie adulte des jeunes recevant des services des centres jeunesse.

De la nécessité d'intégrer les intervenantes et intervenants

Des entrevues semi-structurées ont également été réalisées auprès de l'ensemble des intervenants PQJ qui ont assuré le suivi des jeunes durant l'intervention afin de respecter la triangulation des informations recueillies et de mieux documenter le processus de changement et l'évaluation de la contribution du PQJ à ce processus. Pour chacun des jeunes du PQJ (n=80), y compris ceux que nous n'avons pas pu rencontrer, ces entrevues ont notamment abordé les questions du profil des jeunes à leur arrivée, de la définition de leurs besoins, de l'adéquation de l'intervention par rapport à ces besoins, de l'évaluation des résultats et du chemin à parcourir pour ces jeunes et ce au T6 et au T7 (voir tableau 1). Ces entrevues ont une durée moyenne de 45 minutes pour chaque jeune de l'intervenant PQJ.

Par ailleurs, des entretiens longs ont également été réalisés auprès de chacun des intervenants du PQJ participants (n=9)⁴, afin de documenter le processus d'ap-

4. Au départ, le projet concernait huit intervenants PQJ, mais l'un d'entre eux a dû s'absenter pour une période de temps et a été remplacé par un autre intervenant au cours de cette période, ce qui élève le nombre d'entrevues avec les intervenants PQJ à neuf.

appropriation des projets dans chacune des régions, d'identifier les écarts entre l'intervention planifiée et réalisée ainsi que les ajustements rendus nécessaires en cours de route. Ces entretiens sont d'une durée moyenne de cinq heures par intervenant.

Constitution de l'échantillon de jeunes

L'enquête auprès des jeunes du PQJ vise à la fois à suivre l'évolution de la situation des jeunes sur le plan de leur autonomie et de leur qualification professionnelle et à documenter la contribution du PQJ aux changements observés. L'équipe de recherche a administré ses propres outils de recherche à 61 personnes qui ont été rencontrées à l'automne 2004. Dans une perspective évaluative, nous devons nous demander si les résultats atteints par les 61 jeunes que nous avons rencontrés et les analyses que nous faisons de leur trajectoire, de leur réseau, de leurs soutiens et de leurs supports peuvent être considérés comme valides pour l'ensemble des jeunes du PQJ, c'est-à-dire 80 jeunes.

À partir des données quantitatives sur la population à l'étude, il est possible de réaliser des analyses pour comparer les profils des jeunes de notre échantillon avec ceux que nous n'avons pas pu rencontrer. Ces analyses visent à confirmer ou à infirmer la validité de l'échantillon. En bref, les résultats des analyses effectuées sur les scores aux échelles de sévérité du profil⁵ et de dispositions personnelles montrent que les 19 jeunes qui ne font plus partie de l'échantillon après le temps 1 (qui n'ont pas été rencontrés à l'automne 2004) n'étaient pas significativement différents des autres jeunes à leur entrée dans le programme : les deux groupes obtiennent, au temps 1, des scores moyens similaires aux deux échelles, respectivement un score de sévérité moyen de 10,8 pour les jeunes qui n'ont pas été rencontrés et de 9,8 pour ceux qui ont été rencontrés. Le score moyen mesuré par l'échelle des dispositions personnelles est de 9 pour le groupe de jeunes non rencontrés et de 8 pour les autres, les différences observées entre les scores moyens des deux groupes ne sont pas statistiquement significatives.

5. La grille de sévérité du profil compte neuf dimensions et la grille sur les dispositions personnelles en compte douze. Pour la grille de sévérité les dimensions sont : Histoire de placement; Scolarité; Projet d'avenir (qualification : formation/emploi); Projet de vie (autonomie, vie indépendante); Présence d'un réseau social (lien significatif); Handicap intellectuel (limites); Délinquance; Toxicomanie; Santé mentale (anxiété, dépression, ou autres problèmes de santé mentale). Pour la grille des dispositions personnelles, les dimensions sont : Intelligence/talent spécifique; Imaginaire/capacité de mentaliser, de symboliser; Vie spirituelle/foi; Sens de l'humour; Sentiment d'ancrage; Capacité de se projeter dans le temps (en général); Charisme; Apparence invitante; Curiosité/ besoin de savoir, de comprendre; A déjà fait l'expérience du succès; Capacité de percevoir ce qu'il suscite chez les autres; Capacité à rebondir (résilience). Toutefois, en raison d'un grand nombre de données manquantes, la dimension Vie spirituelle/foi a été retirée de l'échelle. La consistance interne des échelles est satisfaisante et valide. L'échelle de sévérité du profil a un alpha de ,6987 et celle des dispositions personnelles est encore davantage consistante, son alpha est ,8667.

Dynamiques relationnelles et trajectoires socioprofessionnelles des jeunes

Nous proposons une lecture compréhensive des trajectoires vers la vie adulte des jeunes issus des centres jeunesse à travers l'analyse de leurs expériences d'insertion en logement, en emploi et en communauté. Nous avons procédé à un découpage analytique de la notion de passage à la vie adulte en ces trois axes afin de mieux saisir la complexité de leur rapport à la société et au « mainstream » de l'insertion qu'est l'emploi. En définitive, choisir de parler de passage à la vie adulte plutôt que d'insertion socioprofessionnelle signifie d'affirmer une conception extensive et davantage compréhensive du rapport des jeunes en difficulté issus des centres jeunesse à leur insertion socioprofessionnelle en situant cette notion comme étant tributaire de considérations beaucoup plus larges que celles se limitant à leurs expériences scolaires ou d'emploi. (Goyette, 2006a; Molgat, 1999). Finalement, c'est de présenter et de faire vivre ces trajectoires « vers la vie adulte » dans une logique dynamique et cumulative, relevant toute la complexité de l'articulation entre le passé du jeune et son vécu en centre jeunesse, les soutiens et les outils dont il a pu bénéficier et les retombées en termes de capacité d'action en vue de rompre avec la logique d'exclusion double, à la fois sociale et économique, dans laquelle ces jeunes s'inscrivaient au départ. Afin de rendre compte de la complexité des enjeux du passage à la vie adulte pour ces jeunes, nous présenterons ces acteurs de leurs réseaux sociaux qui, de par leurs actions soutenant, permettent de faire la différence et de (re)composer au présent et dans le temps une affiliation sociale multimodale chez ces jeunes. Nous verrons, à partir de la compréhension dynamique de leurs rôles sur la mise en mouvement de ces jeunes vers un projet, comment ces acteurs permettent de faciliter leurs transitions résidentielle, sociale, communautaire par l'insertion de ces jeunes dans un projet qui « fait sens ».

Afin de rendre compte de la complexité des enjeux du passage à la vie adulte pour ces jeunes, nous présenterons ces acteurs de leurs réseaux sociaux qui, de par leurs actions soutenant, permettent de faire la différence et de (re)composer au présent et dans le temps une affiliation sociale multimodale chez ces jeunes.

Ce n'est pas d'un point de vue quantitatif que nous pouvons affirmer le caractère déficitaire des soutiens de la part des membres du réseau des jeunes issus des centres jeunesse. Ces jeunes sont généralement entourés d'une quinzaine de personnes dont le quart sont qualifiées d'importantes. De plus, 57 % des jeunes incluent au moins un de leurs parents dans leur réseau tandis que 13 % d'entre eux y placent leurs deux parents.

Or, ce n'est que qualitativement qu'il nous est possible d'observer et de qualifier les modes d'affiliation des jeunes aux membres de leurs réseaux et les dynamiques de soutien qui y sont sous-jacentes. Les jeunes garçons sont toutefois généralement mieux soutenus par leur famille que les jeunes filles : ils vivent davantage chez leurs parents (24 % des garçons contre 11 % des filles rencontrés habitaient chez leurs parents à l'automne 2004) et ont plus de chances d'avoir leur mère biologique dans leur réseau (70 % des garçons nomment leur mère comme faisant partie de leur réseau social (23/33) comparativement à 30 % des filles (8/27)). Les jeunes filles, quant à elles, s'inscrivent davantage dans un modèle de dépendance vulnérabilisante caractérisée par une présence accrue de garçons dans leur réseau, dont le soutien s'avère souvent nuisant ou bloquant en continuité avec un modèle traditionnel

d'insertion de la femme dans la famille. Ce manque de diversification a un impact négatif sur le potentiel qu'a le réseau social de fournir des ressources multiples (Charbonneau, 2003).

Certes, les jeunes ont un réseau social qui inclut parents, amoureux, famille élargie, amis, collègues et employeurs, mais ces membres de leurs réseaux ne s'affirment généralement pas comme figures actives de l'insertion du jeune dans ses différentes transitions. Souvent, les jeunes pris en charge par les centres jeunesse proviennent de familles où le parent est lui aussi aux prises avec des problèmes d'emploi, de logement ou de toxicomanie ou encore de familles disposant de peu de ressources personnelles pour soutenir leur jeune adéquatement à la sortie du centre jeunesse. Enfin, puisque l'homophilie des liens est forte chez ces jeunes au sein de leurs réseaux, les amis et les amoureux sont également incapables d'assurer un support vecteur d'insertion à ces jeunes démunis. Même si parfois le support d'un des membres de leur réseau est la forme de soutien qui « fait la différence », il n'en est pas toujours ainsi et il peut avoir l'effet inverse en bloquant, du point de vue normatif, le processus de passage à la vie adulte.

Dans ce contexte, l'intervention du PQJ prend assise et se déploie dans des espaces de relations entre le jeune et de nombreux acteurs qui sont eux aussi déterminants dans l'évaluation des trajectoires des jeunes au sein du PQJ. Ces acteurs, de par leur présence ou absence, leurs actions et l'effet de celles-ci sur la trajectoire d'expérimentation sociale du jeune, seront producteurs de dépendance ou vecteurs d'interdépendance constructive chez ce dernier (Goyette, 2006). L'intervenant PQJ est sans conteste la figure de soutien principale des jeunes, peu importe le terrain d'implantation du projet pilote. L'intervenant PQJ assume près des trois quarts des soutiens totaux fournis aux jeunes. Replacé dans le cadre des réseaux de soutien des jeunes, l'intervenant PQJ assume de deux à cinq fois plus de soutiens que l'ensemble des autres acteurs présents et soutenant dans la vie des jeunes. En effet, certains acteurs sont davantage présents dans certaines transitions, par exemple, les parents (lorsque présents dans le réseau) sont très soutenant en général dans la sphère du logement en offrant un soutien matériel, mais sont beaucoup moins présents dans le soutien à la transition professionnelle et familiale. Le soutien d'un acteur s'active parfois selon les événements. Si la plupart des acteurs ne soutiennent pas la transition vers une nouvelle famille, nous avons montré comment le fait, pour une jeune femme, de devenir enceinte mobilisait les soutiens de son entourage pour soutenir cette transition, au détriment d'ailleurs des soutiens à la transition professionnelle. Ici encore, la mobilisation d'un soutien matériel, et parfois émotif, de la part de la mère est un bon exemple. Si les situations varient d'un jeune à l'autre, nous avons aussi montré que l'intervenant PQJ était toujours un acteur de premier plan, agissant en complémentarité avec les autres acteurs du réseau pour soutenir le jeune (Goyette, 2006a). Dans cette perspective, il faut travailler avec les jeunes et leur réseau et non pas pour eux ou à leur place, en prenant en compte 1) les soutiens actifs du jeune et 2) le rapport du jeune à ces soutiens afin de favoriser une réciprocité dans l'échange et non pas le développement d'une dépendance (Goyette, 2006a).

L'intervenant PQJ assume près des trois quarts des soutiens totaux fournis aux jeunes.

Des transitions scolaires et professionnelles en déficit de soutien

Par ailleurs, les résultats de l'analyse des entrevues avec les jeunes et les intervenants ont révélé que lorsque les jeunes sortent des centres jeunesse, ils expriment, pour la plupart, un désir de travailler afin d'assurer leur autonomie financière. Ceci fait en sorte que les projets concernant l'école sont souvent mis de côté, brisant parfois une mise en mouvement déjà difficile. D'ailleurs, le nombre d'objectifs liés à la scolarité est en baisse constante de 2003 à 2005. Ceci est certainement lié aux nouvelles réalités vécues par les jeunes lorsqu'ils atteignent la majorité. Peut-on croire ici qu'un soutien financier adéquat pour les soutenir dans leur logement pourrait les maintenir dans ces parcours de scolarisation? C'est une hypothèse à travailler. Pour ce qui est de savoir quels facteurs contribuent au maintien en emploi, il ne semble pas que le salaire ni le nombre d'heures jouent un rôle majeur. Or, la durée des emplois est plus longue lorsque le travail est trouvé par l'entremise de l'intervenant PQJ ou encore par une tierce personne du réseau.

Au-delà de ces considérations matérielles et organisationnelles, les besoins de ces jeunes doivent être envisagés dans leur rapport à soi et aux autres, posant l'importance d'un encadrement, d'un support et d'un suivi afin d'engager, de faciliter et de stabiliser le jeune en voie d'insertion dans un projet de qualification. Les enjeux du développement d'un réseau de soutien et du support par des acteurs signifiants devançant à la fois celui de l'employabilité (p. ex., acquérir une connaissance de soi, de ses intérêts et aptitudes, développer une bonne estime de soi comme personne et comme travailleur, etc.) et de l'emploi. Ainsi, pour ces jeunes les plus démunis des centres jeunesse, l'enjeu de l'accès et du maintien dans un projet qualifiant est tributaire de la qualité du soutien qu'ils peuvent obtenir de la part des membres de leur réseau. On peut faire ici l'hypothèse qu'un meilleur réseautage entre le PQJ et le monde des entreprises, en supportant le jeune et l'employeur, permettrait de travailler ce maintien en emploi. À ce titre, plusieurs expériences misent sur le *mentoring* comme élément essentiel du support aux jeunes (Goyette, 2006b).

Néanmoins, il nous est possible d'affirmer que l'intervention PQJ a définitivement et significativement servi à construire un espace d'acquisition de connaissances et de compétences qualifiantes et favorise le développement d'une expérience de travail chez les participantes et participants au projet. Plusieurs de ces participantes et participants qui font preuve d'une expérience d'insertion réussie à la suite de leur passage dans le PQJ sont insérés en marge du marché de l'emploi dominant. La question n'est donc plus de savoir si ces jeunes sont en emploi ou bien encore s'ils ont évité le recours à la sécurité du revenu, mais plutôt de savoir en quoi ces expériences de travail parfois « en marge » ou l'expérience de la sécurité du revenu viennent construire leur identité de travailleurs, contribuent à développer leurs connaissances du marché du travail, de la recherche d'emploi et de compétences spécifiques liées à leur domaine d'employabilité. De la même manière, le recours à l'assistance sociale permet parfois de freiner une trajectoire de vulnérabilisation qui aurait conduit le jeune à la rue ou dans des milieux criminels pour subvenir à ses besoins. Les jeunes qui ont participé au PQJ sont également davantage conscients de leurs droits quant au travail, des formes de soutien disponibles à la recherche d'emplois futurs et des possibilités

Les résultats de l'analyse des entrevues avec les jeunes et les intervenants ont révélé que lorsque les jeunes sortent des centres jeunesse, ils expriment, pour la plupart, un désir de travailler afin d'assurer leur autonomie.

Les réussites du PQJ en matière d'emploi se situent en amont de l'enjeu de l'accès à l'emploi et du maintien en emploi, et le dépassent largement.

qui s'offrent à eux. En cela, les réussites du PQJ en matière d'emploi se situent en amont de l'enjeu de l'accès à l'emploi et du maintien en emploi, et le dépassent largement. L'évaluation des retombées de l'intervention PQJ, en matière d'emploi, doit donc elle aussi dépasser les simples objectifs quantitatifs qui occultent la complexité des trajectoires vers l'insertion et la qualification des jeunes les plus démunis des centres jeunesse.

Soutenir l'insertion résidentielle des jeunes CJ

L'intervenant PQJ est le principal vecteur du soutien fourni au jeune dans la sphère du logement et de la vie autonome. Toutefois, c'est dans cette sphère que la présence soutenance des autres acteurs de leur réseau est la plus importante (p. ex., offre d'un hébergement temporaire ou prolongé, offre de colocation, aide à la recherche d'un logement ou acquisition d'articles et de meubles pour l'appartement, etc.). Au total, environ le tiers des soutiens totaux fournis aux jeunes, tous acteurs confondus, se déploient dans cette sphère. Les interventions en vue de soutenir le jeune à la vie autonome dans la sphère du logement représentent un peu moins d'un cinquième de l'ensemble des interventions déployées dans le cadre du PQJ pour soutenir le jeune au passage à la vie adulte. Pour la quasi totalité des intervenants, cette sphère d'intervention constitue la deuxième ou la troisième priorité d'intervention. Les interventions en vue de soutenir le jeune à la vie autonome dans la sphère du logement se distinguent en trois grandes catégories d'interventions, celles visant à préparer le jeune à la transition vers la vie autonome; celles visant à soutenir la construction de l'expérience vers l'autonomie des jeunes; puis finalement celles visant à insérer le jeune dans un réseau de support et de ressources à la vie autonome.

Il faut comprendre que pour ces jeunes qui approchent la majorité, l'accès à un logement abordable et à des conditions d'habitation saines est un enjeu de taille. La fin de la prise en charge par les centres jeunesse approchant, ils se retrouvent le jour de leur anniversaire sans possibilité d'hébergement prolongé pour la plupart d'entre eux. De plus, la stabilité résidentielle est une condition à l'insertion puis à la stabilisation de ces jeunes dans les autres axes transitionnels, soit au niveau de la qualification et de l'insertion sociale et communautaire. Les obstacles de la vie « sans domicile fixe » précipitent souvent l'échec des premiers emplois ou d'un cheminement scolaire en mouvement et vulnérabilise d'autant plus le jeune qu'il voit impossible le fait d'avoir accès à des ressources financières de dernier recours comme la sécurité du revenu. De plus, cette expérience, même si elle est couplée d'une aide contextualisée et temporaire d'hébergement par la famille ou les amis, vulnérabilise d'autant plus le jeune qu'il se voit plus à risque d'être à la rue et inséré dans des réseaux criminels ou déviants et d'adopter des comportements à risque qui rendront l'entrée dans une vie adulte conventionnelle encore plus difficile. Finalement, les possibilités d'inscription du jeune dans des réseaux constructifs et soutenant (p. ex., groupe de sport, jeunes fréquentant un lieu d'appartenance « jeunesse » comme les maisons de jeunes, etc.) sont d'autant plus difficiles que sa mobilité est grande.

Comprendre le sens que revêt l'insertion stable et durable dans un espace résidentiel à soi pour ces jeunes, c'est aussi admettre la complexité et les limites de la

L'expérience des jeunes les plus démunis des centres jeunesse interpelle tant la recherche que l'intervention à (re)questionner, à adapter et à produire un paradigme de l'insertion socioprofessionnelle qui est davantage « social » que « professionnel » et à proposer des modèles d'interventions qui en rendent compte.

notion d'insertion socioprofessionnelle chez ceux-ci. Les défis du passage à la vie adulte chez ces jeunes posent la nécessité de conceptualiser et d'intervenir en termes plus globaux et de voir que même si le passage de ces seuils est décloisonné (il ne faut pas nécessairement que la transition résidentielle soit complétée pour qu'un jeune se trouve stable en emploi), l'une et l'autre de ces transitions sont souvent intimement liées, voire tributaires de la réussite de l'autre. Ainsi, l'expérience des jeunes les plus démunis des centres jeunesse interpelle tant la recherche que l'intervention à (re)questionner, à adapter et à produire un paradigme de l'insertion socioprofessionnelle qui est davantage « social » que « professionnel » et à proposer des modèles d'interventions qui en rendent compte (Goyette, Bellot et Panet-Raymond, 2006b).

Les priorités pour l'intervention

Il apparaît fondamental de rappeler qu'une des spécificités d'un projet tel que le PQJ est d'intervenir de façon décloisonnée en soutien auprès de jeunes en transition. L'intervention n'a pas de finalité en soi, mais constitue un moyen d'action. Elle ne doit pas conduire les jeunes à un état stable, mais au contraire, les mettre en mouvement pour leur permettre d'être des acteurs à part entière de leur propre cheminement. C'est pourquoi la notion de projet s'avère si pertinente pour illustrer les retombées du PQJ. À partir d'une lecture de leurs trajectoires et de leurs soutiens, les résultats ont pu montrer l'importance du rôle du PQJ dans la mise en mouvement des jeunes. Il nous a également été possible de confronter ces analyses en envisageant l'évolution des jeunes à l'intérieur d'un cadre quantitatif.

Dans cette perspective, comme le présente le graphique 1, il est possible de croire, de manière générale, que l'autonomie des jeunes s'est considérablement améliorée au cours des cinq premiers temps de mesure.

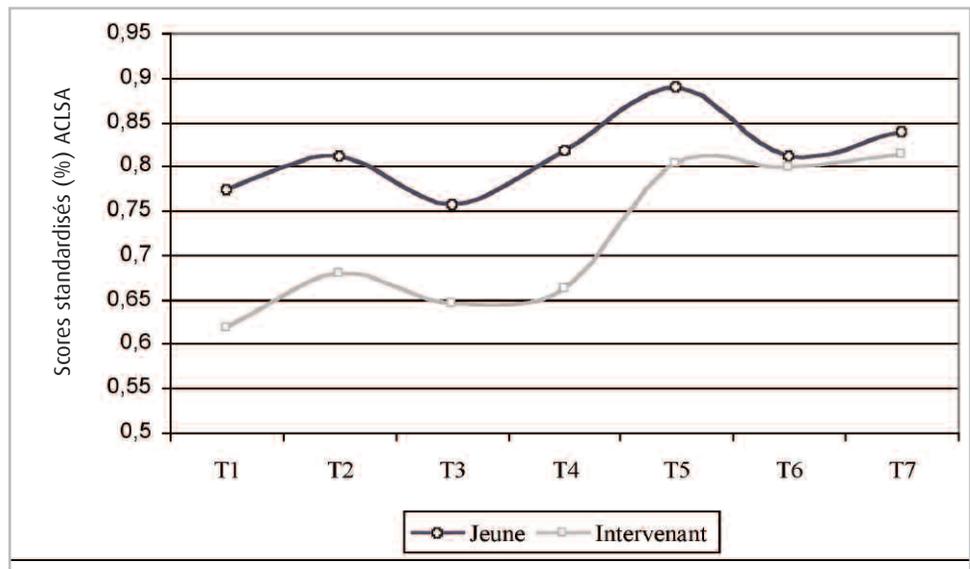
Dans notre étude, les résultats générés par l'ACLSA sont présentés sous la forme de scores totaux obtenus en additionnant le score à chacun des six domaines « d'habiletés », ce qui nous donne une cote d'autonomie générale. À chacun des temps de mesure, deux cotes sont disponibles par jeune, une obtenue par les réponses du jeune lui-même et l'autre par les réponses du répondant extérieur. La cote est alors divisée par le score maximal et multipliée par 100, afin de fournir un résultat standardisé en pourcentage.

Il n'en demeure pas moins qu'en général, si l'on fait abstraction du fait que chaque temps de mesure ne concerne pas nécessairement les mêmes jeunes, il y a une augmentation généralisée de l'autonomie entre le T1 et le T5. Le score moyen établi par les jeunes passe de 77 % au T1 à 89 % au T5, soit une augmentation de 16 %. Le score moyen établi par les intervenants passe quant à lui de 62 % au T1 à 79 % au T5, une augmentation de 27 %. Si l'on considère uniquement les jeunes ayant des scores au T1 et au T5, le pourcentage moyen d'augmentation entre ces deux temps est, pour les jeunes, de 14 % (n=10) et, pour les intervenants, de 27 % (n=4), des augmentations similaires aux précédentes. On peut ainsi supposer que, malgré le fait

que plusieurs données soient manquantes, l'amélioration de l'autonomie des jeunes entre le T1 et le T5 semble bien réelle.

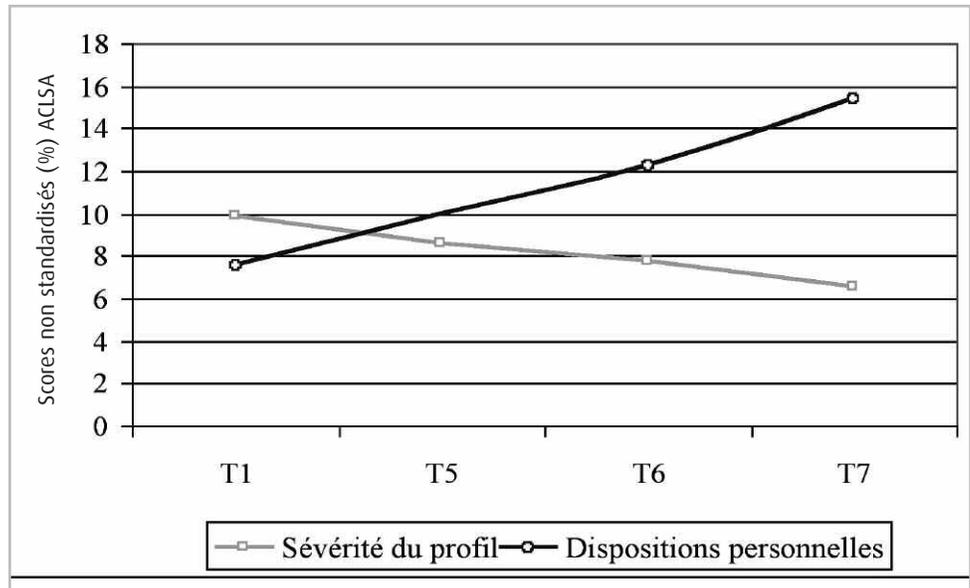
Les courbes du graphique révèlent une évolution continue entre le T1 et le T5, avec toutefois un creux au T3. Tel que mentionné plus haut, les jeunes présents à ce moment ont, à tous les autres temps où ils sont présents, un score total à l'ACLSA inférieur ou égal aux autres.

Graphique 1. **Évolution des scores moyens standardisés de l'autonomie des jeunes (%) obtenus à l'ACLSA par les jeunes et les intervenants entre le T1 et le T7**



Couplés aux résultats issus des analyses sur le profil de sévérité et de dispositions personnelles, ces résultats montrent clairement qu'il y a une amélioration considérable dans le profil des jeunes au cours de leur passage dans le PQJ. Ainsi, le graphique 2 permet de voir que la sévérité du profil est en diminution constante au fil des quatre temps, alors que les dispositions personnelles augmentent au cours de la même période.

Graphique 2. **Évolution des scores de sévérité du profil et de dispositions personnelles entre le T1 et le T7**



Mais pour parvenir à cette mise en mouvement, l'intervention doit reposer sur la construction d'un lien fort avec le jeune afin que les intervenants PQJ deviennent des personnes significatives, d'autant plus qu'ils demeurent présents pour une longue période et qu'ils peuvent entretenir des liens durables. Cette présence inscrite dans la durée vient pallier l'instabilité dans la vie des jeunes. L'intensité, la durabilité et l'adaptabilité de l'intervention PQJ ne signifient pas pour autant qu'elle peut à elle seule remplacer tous les acteurs liés au jeune : le travail de l'intervention PQJ ne peut faire l'économie d'une collaboration avec des éducateurs à l'interne du centre jeunesse comme à l'externe. Ainsi, c'est un appel au travail en collaboration dans une perspective de *case management* informel qui tend vers l'intervention intersectorielle, car s'appuyant sur les forces et les ressources du jeune et de son réseau (Goyette *et al.*, 2006b).

Conclusion

Le projet pilote PQJ a conduit au développement d'une expertise quant aux interventions à promouvoir pour préparer à la vie autonome les jeunes qui reçoivent des services d'un centre jeunesse et pour soutenir leur insertion sociale à l'âge adulte. Cette expertise et le caractère novateur du PQJ sont maintenant reconnus au-delà même du réseau des centres jeunesse (Reid et Dubbing, 2006). D'ailleurs, le gouvernement du Québec a confirmé le financement de la généralisation graduelle

du PQJ à l'ensemble des centres jeunesse du Québec dans le cadre du dévoilement de la *Stratégie d'action jeunesse 2006-2009*.

Mais pour bien supporter les jeunes dans leur passage à la vie adulte, il faudra que cette généralisation s'appuie sur les acquis du programme expérimental. En effet, l'enjeu du passage d'un projet pilote à un programme est de conserver les composantes de l'intervention qui sont associées aux bons résultats d'un programme, tout autant que d'apporter les améliorations pour les aspects moins efficaces. En bref, un programme PQJ vidé de sa spécificité, de son contenu et de son essence ne pourra vraisemblablement parvenir à influencer une dynamique d'insertion multidimensionnelle.

Dans cet esprit, pour parvenir à inscrire les jeunes dans une dynamique d'autonomisation, il faut inscrire ce travail dans le réseau et dans une perspective d'expérimentation sociale, celle-ci étant au cœur de la mise en application des habiletés et connaissances acquises. Travailler de cette manière impose que le centre jeunesse offre les marges de manœuvre nécessaires à cette expérimentation, surtout dans la mesure où le processus d'autonomisation est parsemé d'embûches.

La question est désormais de savoir construire une cohabitation des paradigmes d'intervention sans que les interventions inscrites dans un cadre de protection, de réhabilitation ou de gestion du risque nuisent au processus d'acquisition de compétences et d'expérimentations sociales essentielles pour la transition à la vie adulte (Goyette et Turcotte, 2004). Ainsi, les jeunes rencontrés ont tous apprécié leur relation avec l'intervenant PQJ, d'autant plus que la plupart d'entre eux étaient souvent en rupture avec leur milieu. L'intervenant PQJ représente alors pour le jeune une personne externe au mandat de protection et de réhabilitation, disponible et digne de confiance. L'intervenant PQJ est également au cœur de la dynamique interne du centre jeunesse pour faciliter le parcours du jeune.

Dans ce cadre, l'implantation du PQJ représente un modèle intéressant car il consacre la double position, interne (au centre jeunesse) et externe (avec et dans la communauté), essentielle pour favoriser l'insertion de ces jeunes. Ainsi, ce projet n'a pas seulement permis de faire cheminer les jeunes du PQJ, il a également permis aux centres jeunesse de découvrir une logique d'intervention alternative. Le PQJ offre l'opportunité d'ouvrir encore plus grande une porte du centre jeunesse sur de réels partenariats structurants dans une perspective d'approche milieu (Dallaire, Goyette et Panet-Raymond, 2003) : dans un même mouvement, le PQJ permet de sortir davantage pour s'inscrire dans la communauté et de faire entrer, au propre comme au figuré, la communauté au cœur du centre jeunesse.

C'est donc l'ensemble des jeunes des centres jeunesse qui, en bout de ligne, pourraient voir leurs éducateurs prendre davantage en compte les enjeux de la préparation à la vie autonome grâce au mouvement créé par le PQJ.

Le projet pilote PQJ est un pas sur ce chemin où l'imaginaire sociologique et les préoccupations d'efficacité de l'intervention ont su se rejoindre et proposer une façon novatrice d'entrevoir la « sortie » hors centre jeunesse. Mais l'espace des « possibles » y est encore bien vaste.

Références bibliographiques

- ACJQ. (2002). *Mémoire de l'Association des centres jeunesse du Québec à la Commission parlementaire des Affaires sociales sur le projet de loi 112 visant à lutter contre la pauvreté et l'exclusion sociale*. Montréal : Association des centres jeunesse du Québec.
- ACJQ. (2004). *Rapport d'activité 2003-2004*. Montréal : Association des centres jeunesse du Québec.
- ANSELL, D. (2001). Where We Are Going Tomorrow : Independent Living Research, dans K. A. Nollan et A. C. Downs (Eds.), *Preparing Youth for Long-Term Success. Proceeding from the Casey Family Program National Independent Living Forum*. Washington DC : CWLA Press, p. 35-44.
- ASSOGBA, Y. (2000). *Insertion des jeunes, organisation communautaire et société. L'expérience fondatrice des Carrefours jeunesse-emploi au Québec*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- BAKER, A. J. L., OLSON, D. et MINCER, C. (2001). *The Way to Work. An Independent Living / Aftercare Program for High-Risk Youth. A 15-Year Longitudinal Study*. Washington DC : CWLA Press.
- BIEHAL, N., CLAYDEN, J., STEIN, M. et WADE, J. (1994). Leaving Care in England : A Research Perspective. *Children and Youth Services Review*, vol. XVI, n° 3 et 4, p. 231-254.
- BIEHAL, N. et WADE, J. (1996). Looking Back, Looking Forward : Care Leavers, Families and Change. *Children and Youth Services Review*, vol. XVIII, n° 4 et 5, p. 425-445.
- BOUCHARD, C., LABRIE, V. et NOËL, A. (1996). *Chacun sa part : rapport de trois membres du comité externe de réforme de la sécurité du revenu*. Québec : Ministère de la sécurité du revenu.
- BUSSEY, M., FEAGANS, L., ARNOLD, L., WULCZYN, F., BRUNNER, K., NIXON, R., DILORENZO, P., PECORA, P. J., WEISS, S. A., et WINTERFELD, A. (2000). *Transition from Foster Care : A State-by-State Data Base Overview*. Seattle : Casey Family Programs.
- CHARBONNEAU, J. (2003). *Adolescentes et mères. Histoires de maternité précoce et soutien du réseau social*. Saint-Nicolas : PUL.
- CHARBONNEAU, J. et TURCOTTE, M. (2005). Les réseaux sociaux, dans *Connaître, débattre et décider. La contribution d'une enquête socioéconomique et de santé intégrée et longitudinale (ESSIL)*, sous la direction de : Bernard, P., Bourdon, S., Chabonneau, J., Contandriopoulos, A.P., Drapeau, A., Helly, D., Levebvre, P., Paquet. G. Montréal : INSPQ, p.173-205.
- COLES, B. (1995). *Youth and Social Policy : Youth Citizenship and Young Careers*. London : UCL Press.

- COLLINS, M. E. (2001). Transition to Adulthood for Vulnerable Youth : A Review of Research and Implications for Policy. *Social Service Review*, vol. LXXV, n° 2, p. 271-291.
- CPJ. (2004). *Les jeunes en centres jeunesse prennent la parole!* Rapport de recherche. Québec : Conseil permanent de la jeunesse.
- DALE, N. (2000). What Works in Employment Programs for Youth, dans Out-of-Home Care, dans M. P. Kluger, G. Alexander et P. A. Curtis, *What Works in Child Welfare*. Washington, D.C. : CWLA Press.
- DALLAIRE, N., GOYETTE, M. et PANET-RAYMOND, J. (2003). *Les pratiques partenariales dans les Centres jeunesse de Montréal à l'aune des approches milieu*. Montréal : Institut de recherche pour le développement social des jeunes.
- DUCHARME, N. et FONSECA, F. (2002). La recherche-action Solidarité Jeunesse : l'amorce d'un modèle d'insertion sociale et professionnelle québécois, dans *Ruptures, segmentations et mutations du marché du travail*, sous la direction de D.-G. Tremblay et L. F. Dagenais. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 95-116.
- FRANKE, S. (2005). *Measurement of Social Capital Reference Document for Public Policy Research, Development, and Evaluation*. PRI Project Social Capital as a Public Policy Tool. Gouvernement du Canada.
- GALLAND, O. (1991). *Sociologie de la jeunesse. L'entrée dans la vie adulte*. Paris : Armand Collin.
- GAUTHIER, M. (2000). L'âge des jeunes : un fait social instable. *Lien social et politiques- RIAC*, n° 43, p. 23-33.
- GOYETTE, M. (2003). *Portrait des interventions visant la préparation à la vie autonome et l'insertion socioprofessionnelle pour les jeunes des centres jeunesse du Québec*. Montréal : Association des centres jeunesse du Québec.
- GOYETTE, M. (2006a). *Réseaux sociaux, soutiens et supports dans le passage à la vie adulte : le cas de jeunes ayant connu un placement*. Thèse de doctorat. École de service social. Université Laval.
- GOYETTE, M. (2006b). L'insertion socioprofessionnelle et la préparation à la vie autonome des jeunes pris en charge par l'État au Québec : Vers quelles interventions? *Sociétés et jeunesses en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*, n° 2. Mis en ligne le 15 octobre.
- GOYETTE, M.; BELLOT, C. et PANET-RAYMOND, J. (2006b) *Le projet Solidarité jeunesse. Dynamiques partenariales et insertion des jeunes en difficulté*. Les Presses de l'Université du Québec, collection Problèmes sociaux et interventions sociales, 184 p.

- GOYETTE, M. et CHARBONNEAU, J. (2005). *Devis méthodologique de l'évaluation du projet d'intervention intensive en vue de préparer le passage à la vie autonome et d'assurer la qualification des jeunes des centres jeunesse du Québec*. Rapport remis au Centre national de prévention du crime, 57 p.
- GOYETTE, M., CHÉNIER, G., NOËL, V., POIRIER, C., ROYER, M.-N. et LYRETTE, E. (2006a). *Comment faciliter le passage à la vie adulte des jeunes en centre jeunesse. Évaluation de l'intervention réalisée du projet d'intervention intensive en vue de préparer le passage à la vie autonome et d'assurer la qualification des jeunes des centres jeunesse du Québec*. Rapport de recherche. Montréal : Association des centres jeunesse du Québec et Centre national de prévention du crime.
- GOYETTE, M., MORIN, A. et LYRETTE, É. (2005). La préparation et l'insertion des jeunes des centres jeunesse : le projet Qualification des jeunes. *Revue PRISME*, 45, p. 218-231.
- GOYETTE, M., PANET-RAYMOND, J. et DALLAIRE, N. (2004). Algunos retos del Partenariado en Quebec; hacia la cualificación de prácticas de intervención social. [De quelques enjeux du partenariat au Québec : vers de nouvelles pratiques sociales locales]. *Trabajo Social* (Universidad nacional de Colombia) 6, p. 129-144 (publié en juin 2005).
- GOYETTE, M. et TURCOTTE, D. (2004). La transition vers la vie adulte des jeunes qui ont vécu un placement : un défi pour les organismes de protection de la jeunesse. *Revue Service Social*, vol. LI, n° 1, p. 14-30.
- GRUPE DE TRAVAIL SUR LA POLITIQUE DE PLACEMENT EN MILIEU FAMILIAL (RAPPORT CLOUTIER). (2000). *Familles d'accueil et intervention jeunesse*. Beauport : Centre jeunesse de Québec.
- HAHN, A. (1994). The Use of Assessment Procedures in Foster Care to Evaluate Readiness for Independent Living. *Children and Youth Services Review*, vol. XVI, n° 3 et 4, p. 171-179.
- IGLEHART, A. P. (1995). Readiness For Independence : Comparison of Foster Care, Hinship Care, and Non-Foster Care Adolescents. *Children and Youth Services Review*, vol. XVII, n° 3, p. 417-432.
- LEMIEUX, N. et LANCTÔT, P. (1995). *Commencer sa vie adulte à l'aide sociale*. Québec : Ministère de la Sécurité du revenu.
- MALLON, G. P. (1998). After Care, then Where? Outcomes of an Independent living Program. *Child Welfare*, vol. LXXVII, n° 1, p. 61-78.
- MALUCCIO, A. N., KRIEGER, R. et PINE, B. A. (1990). Adolescents and Their Preparation for Life After Family Care : An Overview, dans *Preparing Adolescents for Life after Foster Care. The Central Role of Foster Parents.*, sous la direction de A. N. Maluccio, R. Krieger et B. A. Pine. Washington, DC : Child Welfare League of America, p. 5-17.

- MARTIN, F. E. et PALMER, T. (1997). *Transitions To Adulthood : A Youth Perspective*. Ottawa : Child Welfare League of Canada.
- MARTUCCELLI, D. (2002). *Grammaire de l'individu*. Paris : Éditions Gallimard
- MANN-FEDER, V. et WHITE, T. (1999). Investing in Termination : Intervening with youth in the transition to independent living. *Journal of Child and Youth Care*, vol. XIII, n° 1, p. 87-93.
- MECH, E. V. (1994). Foster Youths in Transition : Research Perspectives on Preparation for Independent Living. *Child Welfare*, vol. LXXIII, n° 5, p. 603-623.
- MECH, E. V. (2001). Where Are We Going Tomorrow : Independent Living Research, dans *Preparing Youth for Long-Term Success. Proceeding from the Casey Family Program National Independent Living Forum*, sous la direction de K. A. Nollan et A. C. Downs. Washington DC : CWLA Press, p. 27-34.
- MILNE, C. (2002). Youth Transition to Independence, dans *Permanency Planning in the Child Welfare System*, dans *Children in Limbo Task Force. The Sparrow Lake Alliance*. Ottawa : Sparrow Lake Alliance.
- MOLGAT, M. (1999). De l'intégration à l'insertion... Quelle direction pour la sociologie de la jeunesse au Québec? dans *Définir la jeunesse? D'un bout à l'autre du monde*, sous la direction de Gauthier, M. et Guillaume, J-F. Sainte-Foy : Les Éditions de l'IQRC, p. 77-94.
- MORIN, A. (2003). *Projet d'intervention intensive en vue de préparer le passage à la vie autonome et d'assurer la qualification des jeunes des centres jeunesse du Québec – Bilan de l'an 1*. Association des centres jeunesse du Québec.
- MORIN, A. (2004). *Projet d'intervention intensive en vue de préparer le passage à la vie autonome et d'assurer la qualification des jeunes des centres jeunesse du Québec – Bilan de l'an 2*. Association des centres jeunesse du Québec
- NOLLAN, K. A., WOLF, M., ANSELL, D., BURNS, J., BARR, L., COPELAND, W. et PADDOCK, G. (2000). Ready or not : assessing youths' preparedness for independent living. *Child Welfare*, vol. LXXIX, n° 2, p. 159-178.
- NOLLAN, K. A. et DOWNS, A. C. (2001). *Preparing Youth for Long-Term Success. Proceeding from the Casey Family Program National Independent Living Forum*. Washington DC : CWLA Press.
- OWEN, L., LUNKEN, T., DAVIS, C., COOPER, B., FREDERICO, M. et KEATING, T. (2000). *Pathways to interdependence and independence : the living care initiative. A study and good practice development project prepared for child protection and juvenile justice*. Victoria : La Trobe University, Department of human services.

- PAUZÉ, R., TOUPIN, J., DÉRY, M., MERCIER, H., JOLY, J., CYR, M., CYR, E., FRAPPIER, J.-Y., CHAMBERLAND, C. et ROBERT, M. (2004). *Enfants, familles et parcours de services dans les centres jeunesse du Québec*. Rapport de recherche de l'Université de Sherbrooke. Groupe de recherche sur les inadaptations sociales de l'enfance (GRISE).
- PROPP, J., ORTEGA, D. M. et NEWHEART, F. (2003). Independence or Interdependence : Rethinking the Transition From "Ward of the Court" to Adulthood. *Families in Society*, vol. LXXXIV, n° 2, p. 259-266.
- RENÉ, J.-F., GOYETTE, M., BELLOT, C., DALLAIRE, N. et PANET-RAYMOND, J. (2001). L'insertion socioprofessionnelle des jeunes : le prisme du partenariat comme catalyseur de la responsabilité. *Lien social et Politiques-RIAC*, n° XXXXVI, p.125-140.
- REID, C. et DUBBING, P. (2006). *Building a Future Together : Issues and Outcomes for Transition-Aged Youth*. Ligue pour la protection et le bien-être de l'enfance du Canada/Centre d'excellence pour la protection et le bien-être des enfants.

Formes d'entrée sur le marché du travail et trajectoires professionnelles des jeunes faiblement scolarisés¹

Mircea VULTUR

Institut national de la recherche scientifique – Urbanisation, culture et société,
Observatoire Jeunes et Société
Québec, Canada

RÉSUMÉ

Cet article présente une analyse des moyens de recherche d'emploi et du rapport aux mesures d'aide à l'insertion des jeunes Québécoises et Québécois qui ont abandonné les études secondaires et collégiales. Il expose les trajectoires professionnelles de ces jeunes, quatre ou cinq ans après qu'ils sont sortis sans diplôme du système scolaire. Il dégage des convergences et des différences de situation dans les parcours professionnels après un abandon scolaire et montre que les formes d'accès au marché du travail et les modes d'insertion des jeunes peuvent se comprendre comme des stratégies d'adaptation à la complexité croissante qui caractérise aujourd'hui la relation formation-emploi. L'article prend appui sur les résultats d'une recherche de type rétrospectif réalisée par une équipe de chercheurs de l'Observatoire Jeunes et Société auprès de 98 jeunes sortis sans diplôme de leur programme d'étude à l'école secondaire et au cégep.

1. Je remercie les évaluateurs de la revue *Éducation et francophonie* dont les critiques et suggestions pertinentes m'ont aidé à bonifier la première version de ce texte.

ABSTRACT

Access to the Labour Market and the Professional Paths of Undereducated Youth

Mircea VULTUR
National Scientific Research Institute – Urbanisation, Culture and Society
Observatory of Youth and Society
Québec, Canada

This article presents an analysis of employment-seeking methods and how they are affected by an insertion-assistance measure for young Quebecers who dropped out of secondary and post-secondary studies. It also follows the professional paths of these young people four or five years after they left the school system without a diploma. It reveals the similarities and differences in their professional paths after dropping out of school, and shows that insertion and the different ways that young people enter the labour market can be seen as adaptation strategies to deal with the growing complexity of the relationship between training and employment. The article uses the results of a retrospective-type study by a team of researchers from the Observatory of Youth and Society, which followed 98 young people who did not obtain diplomas from the high schools or colleges they attended.

RESUMEN

Formación de ingreso al mercado de trabajo y trayectorias profesionales de jóvenes poco escolarizados

Mircea VULTUR
Instituto nacional de investigación científica-Urbanización, cultura y sociedad
Observatorio Jóvenes y Sociedad
Québec, Canadá

Este artículo presenta un análisis de los medios para buscar empleo y de la relación con las medidas de apoyo a la inserción de los jóvenes quebequeses que abandonaron los estudios secundarios o colegiales y expone las trayectorias profesionales de dichos jóvenes, cuatro o cinco años después de haber abandonado el sistema escolar sin diploma. Muestra las convergencias y de las diferencias de situación en la trayectoria profesional después del abandono escolar, las maneras de acceder al mercado de trabajo y los modos de inserción de los jóvenes, los cuales pueden ser comprendidos como estrategias de adaptación a la creciente complejidad que actualmente caracteriza a la relación formación-empleo. El artículo se apoya en los resultados de una investigación de tipo retrospectivo realizada por un equipo de investigadores del Observatorio Jóvenes y Sociedad, entre 98 jóvenes que aban-

donaron el programa de estudios colegiales o de secundaria sin haber obtenido un diploma.

Introduction

Depuis les années soixante, le discours de plusieurs économistes et notamment de ceux qui adhèrent à la théorie du capital humain (Mincer, 1974; Becker, 1975; Thuma, 1985) soutient que l'éducation constitue l'investissement le plus productif pour les stratégies de développement économique et social et pour le parcours professionnel des individus. Ce discours est reproduit dans le domaine politique, où l'éducation est vue comme une forme d'investissement qui accroît les chances sociales des jeunes et dont on peut vérifier la rentabilité à travers la rapidité d'insertion sur le marché du travail et les salaires perçus (Spilerman, 1977). Selon la théorie du capital humain (Becker, 1975), les différences d'insertion s'expliquent par les différences dans l'investissement éducatif. L'obtention d'un diplôme correspond ainsi à l'acquisition d'un stock de connaissances et de compétences objectives susceptibles d'être mises à contribution en emploi et de rendre les détenteurs plus productifs, donc plus efficaces sur le marché du travail. La théorie du capital humain explique ainsi l'intérêt qu'auraient les jeunes à accroître leur niveau de formation et à faire reconnaître leurs acquis grâce au système des diplômes.

Au Québec, la population a répondu à cet encouragement à la scolarisation, le niveau général d'éducation des jeunes ne cessant de s'accroître². Depuis 1976, la proportion des jeunes ayant obtenu un diplôme s'est substantiellement accrue, l'offre de la main-d'œuvre juvénile devenant d'année en année, plus diplômée (Vultur, 2006). On constate notamment une hausse importante de la proportion des jeunes qui sortent des établissements d'enseignement avec un diplôme de formation professionnelle en poche. En 2000-2001, cette proportion était de 23,5 % alors qu'en 1975-1976, elle n'était que de 14,5 %. La part des diplômés du collégial technique a également connu une croissance substantielle au cours de cette période, passant de 7,4 % à 12 %. Quant à la proportion des sortantes et sortants des filières de formation générale du secondaire, elle est de 1,1 point supérieure en 2000-2001 à ce qu'elle était en 1975-1976 (passant de 20,2 % à 21,3 %) (MÉQ, 2003).

2. Précisons qu'au Canada, l'éducation relève des gouvernements provinciaux et que la configuration des ordres d'enseignement varie selon les provinces. Au Québec, il y a quatre ordres d'enseignement : primaire, secondaire, collégial et universitaire. L'entrée à l'école primaire se fait à six ans et compte six années d'études tandis que l'entrée à l'école secondaire s'effectue à douze ans et dure généralement cinq ans, menant à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires générales (DES) ou professionnelles (DEP). L'enseignement collégial dispensé dans des Collèges d'enseignement général et professionnel (Cégeps) représente le premier niveau de l'enseignement supérieur. Il est subdivisé en enseignement préuniversitaire (deux ans de scolarité après le secondaire) et technique (trois ans de scolarité après le secondaire). Pour accéder à l'université, les étudiantes et étudiants doivent préalablement emprunter la voie de l'enseignement collégial préuniversitaire ou technique. Pour une présentation détaillée de la scolarisation des jeunes Québécoises et Québécois, voir Trottier et Turcotte (2003).

L'augmentation du taux de fréquentation scolaire s'accompagne d'un taux élevé de sortie sans diplôme de l'enseignement secondaire et collégial qui a enregistré, depuis 1998, une légère tendance à la hausse.

Si la proportion de diplômés s'est accrue, il reste cependant qu'un nombre important de jeunes quittent le système d'enseignement secondaire et collégial avant l'obtention du diplôme (Charest, 1997; Rousseau et Langlois, 2003; Trottier, Vultur et Gauthier, 2003). L'augmentation du taux de fréquentation scolaire s'accompagne d'un taux élevé de sortie sans diplôme de l'enseignement secondaire et collégial qui a enregistré, depuis 1998, une légère tendance à la hausse. Ainsi, en 2001-2002, 43,1 % des élèves de l'enseignement professionnel au secondaire ont quitté les études sans diplôme et sans s'y réinscrire au cours des deux années qui ont suivi l'année de leur dernière inscription. Au niveau collégial, au cours de la même année, 31,4 % des élèves de la formation préuniversitaire et 42,7 % de ceux de la formation technique ont quitté le système d'enseignement collégial sans diplôme (MÉQ, 2003). Ces jeunes sortis du système d'enseignement sans diplôme sont ceux qui auraient plus de difficultés à s'insérer sur le marché du travail. Ainsi, les données statistiques montrent que les jeunes sans diplôme du secondaire sont affectés par des taux de chômage plus élevés que ceux qui ont terminé leurs études avec un diplôme. Le taux de chômage des non diplômés du secondaire était en 2002 de 22,9 % contre 11,3 % pour les diplômés. Par rapport à 1990, il s'était accru de 3,2 points de pourcentage alors qu'il avait reculé de 4,8 points pour les titulaires d'un diplôme (Vultur, 2003). Pour les non diplômés du collégial, le taux de chômage était en 2002 de 14,1 % comparativement à 7,4 % pour les diplômés. De même, en 2001 par exemple, les titulaires d'un diplôme ou d'un certificat universitaire représentaient 17,9 % de la population active, mais seulement 5,6 % des chômeurs chroniques. Ils constituaient aussi 16,8 % des personnes rarement en chômage. Par contre, les personnes qui n'avaient pas de diplôme d'études secondaires représentaient 20 % de la population active mais elles constituaient 38 % des chômeurs chroniques (Brooks, 2005).

Comment les jeunes qui abandonnent les études secondaires ou collégiales parviennent-ils à s'insérer sur le marché du travail même s'ils ne disposent pas d'un diplôme reconnu qui pourrait faciliter leur insertion? À quels moyens font-ils appel pour s'insérer sur le marché du travail? Font-ils appel aux mesures d'aide à l'insertion? Quelles sont leurs trajectoires professionnelles quatre ou cinq ans après avoir quitté les études sans diplôme? Sans prétendre répondre d'une manière définitive et exhaustive à ces questions, je me propose dans cet article de présenter une « polygraphie » de l'après-abandon des études afin de montrer que les jeunes qui ont quitté les études avant l'obtention d'un diplôme à l'école secondaire ou au collège ne sont pas soumis de façon inéluctable aux aléas du marché du travail et que leur situation professionnelle s'améliore au cours des quatre années après l'abandon des études. Cela n'implique pas que l'absence du diplôme ne détermine pas leur parcours professionnel, mais plutôt que cette contrainte délimite le champ du possible et non le champ du réel. Les jeunes peuvent se libérer de leurs conditionnements et, en tant qu'acteurs de leur insertion, tirer profit des occasions et des ressources mises à leur disposition lorsqu'ils entrent sur le marché du travail même s'ils ne sont pas assurés de pouvoir réaliser leurs projets professionnels (Trottier, Gauthier et Turcotte, 2005).

Méthodologie

L'article prend appui sur les résultats d'une recherche de type rétrospectif (Paillé et Muchielli, 2003) réalisée par une équipe de chercheurs de l'Observatoire Jeunes et Société³ auprès de 98 jeunes sortis sans diplôme de leur programme d'études à l'école secondaire et au cégep en 1996-1997, en provenance des régions métropolitaines de Québec, de Montréal et de l'Outaouais. L'échantillon, non probabiliste « à choix raisonné » (Pirès, 1997) était composé d'un nombre à peu près égal de sortantes et sortants du secondaire et du collégial, des filières générale et professionnelle ou préuniversitaire et technique, et d'hommes et de femmes dans chacune des filières (22 filles et 25 garçons au secondaire et 26 filles et 25 garçons au collégial). Le fait que les jeunes ont connu ou non des difficultés d'apprentissage, d'ordre scolaire ou comportemental, au cours de leur cheminement scolaire, a également été pris en considération. L'échantillon a été tiré du fichier BCS (Banque sur les cheminements scolaires) du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MÉLS), avec l'accord de la Commission d'accès à l'information (CAI). L'analyse a été effectuée à partir de données qualitatives recueillies entre 2001 et 2002 par l'entremise d'entrevues semi-structurées d'environ 90 minutes, portant essentiellement sur les étapes du passé professionnel des jeunes. Pour opérationnaliser cette analyse, nous avons utilisé la « théorie émergente » (grounded theory) de Glaser et Strauss (1973), qui nous a permis de construire la réalité sociale à partir du point de vue des acteurs. Ainsi, les constantes, dégagées inductivement de l'analyse des entretiens, n'ont pas résulté d'une construction du chercheur, mais ont surgi des discours des individus interviewés. Six procédés ont servi à opérationnaliser l'analyse, soit la codification, la catégorisation, la mise en relation, l'intégration, la modélisation et la théorisation. Ces opérations ont été exécutées au moyen du logiciel *Atlas ti*.

Résultats

Développant une perspective dynamique, l'approche rétrospective utilisée dans le cadre de la recherche, nous a permis de rendre compte de quelques dimensions du processus d'insertion professionnelle des jeunes qui ont abandonné les études. Nous présenterons dans les pages qui suivent : 1) une analyse des stratégies de recherche d'emploi et du rapport des jeunes aux mesures d'aide à l'insertion et 2) les trajectoires professionnelles de ces jeunes, quatre ou cinq ans après leur sortie sans

3. L'équipe était formée de Madeleine Gauthier (INRS Urbanisation, Culture et Société), Jacques Hamel (Université de Montréal), Marc Molgat (Université d'Ottawa), Claude Trottier (Université Laval) et Mircea Vultur (INRS Urbanisation, Culture et Société). Divers organismes provenant du milieu de l'action ont accompagné les chercheurs dans la réalisation du projet : le ministère de l'Éducation du Québec, le Carrefour jeunesse-emploi de la Capitale nationale, la Centrale des syndicats du Québec, le Conseil permanent de la jeunesse, la Fédération des cégeps, la Fédération des commissions scolaires du Québec, le ministère de la Solidarité sociale et l'Alliance des manufacturiers et des exportateurs du Québec. La recherche a été financée par le Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC) dans le cadre du programme des « Actions concertées sur le travail en mutation ».

diplôme du système scolaire, pour en dégager des convergences et des différences de parcours.

Les moyens de recherche d'emploi et le rapport des jeunes aux mesures d'aide à l'insertion

L'accès à un emploi s'opère de façon privilégiée par l'intermédiaire des réseaux familiaux ou d'amis.

Les moyens de recherche d'emploi utilisés par la grande majorité des jeunes que nous avons interviewés relèvent du secteur non institutionnel. L'accès à un emploi s'opère de façon privilégiée par l'intermédiaire des réseaux familiaux ou d'amis. La famille et les relations personnelles sont citées comme les moyens principaux par lesquels ils ont trouvé leur premier emploi. L'utilisation de ce moyen informel de recherche d'emploi est privilégié par les jeunes parce qu'il renforce la sociabilité naturelle et spontanée propre aux réseaux non institutionnels et fournit une solution de rechange à l'intégration sociale (Granovetter, 1995). L'analyse relève deux formes principales d'intervention de la famille dans l'accès à l'emploi : l'embauche directe dans l'entreprise familiale et la caution représentée par la présence d'une personne de la famille (père, mère, frère, sœur) dans l'entreprise qui recrute. Le rôle de la famille s'amenuise toutefois lorsque les jeunes quittent leur premier emploi. Du premier emploi à l'emploi occupé au moment de l'entrevue, la part des relations personnelles reste cependant prépondérante. En deuxième lieu, viennent les demandes personnelles auprès des entreprises (par exemple, apporter son curriculum vitae directement à un employeur). En troisième place, les jeunes interviewés mentionnent la consultation des annonces d'emplois dans des journaux ou sur certains sites Internet. Au chapitre des différences selon le sexe, notons que la famille est plus souvent citée par les garçons comme moyen d'obtention de l'emploi, les filles mentionnant plus souvent les démarches personnelles. Ce constat va dans le sens des résultats des autres recherches sur le sujet (Marry, 1992), qui indiquent également que les relations offertes par la famille des jeunes femmes ne constitueraient pas un atout décisif dans leur recherche d'emploi. Le réseau de sociabilité des filles semble être plus étendu que celui des garçons, cette ouverture constituant un facteur favorable à leur accès à l'emploi par des démarches personnelles. Les moyens formels d'accès à l'emploi sont beaucoup moins souvent mentionnés par les jeunes. Seulement une minorité d'entre eux se sont adressés à un bureau de placement public ou privé. Il est à noter que certains jeunes ont utilisé plus d'un moyen de recherche d'emploi et qu'il s'agit toujours de stratégies autonomes et personnelles, majoritairement indépendantes des circuits institutionnels.

En ce qui concerne les mesures et les programmes institutionnels d'aide à l'insertion sur le marché du travail, les données de la recherche montrent que la majorité des jeunes n'ont pas fait appel à une telle ressource. Seulement 31 jeunes de l'ensemble de l'échantillon (98) y ont eu recours (30 %), ce qui indique une certaine « désaffiliation institutionnelle » par rapport à la recherche d'emploi chez les jeunes qui ont abandonné les études. Pourtant, ce sont eux qui, de prime abord, auraient le plus besoin de ces mesures (tableau 1).

Tableau 1 Nombre de jeunes n'ayant pas obtenu le diplôme qu'ils convoitaient qui ont eu recours à différentes mesures d'insertion

	Garçons	Filles	Total	Secondaire n=47			Collégial n=51		
				G	F	E	G	F	E
Toutes mesures confondues	19	12	31	11	7	18	8	5	13

Le profil des programmes et des mesures d'aide à l'insertion auxquels une partie des jeunes sans diplôme ont fait appel est assez diversifié. On y retrouve les *Carrefours jeunesse-emploi* (les plus souvent cités), les centres de placement d'Emploi Québec, des entreprises d'insertion comme *La Relance*, des services d'orientation professionnelle dans les écoles que les jeunes ont fréquentées avant la sortie du système d'éducation, des programmes spécifiques comme *Jeunes stagiaires*, des organismes privés de placement en emploi, des organismes communautaires spécialisés, etc⁴. L'aide sociale *en tant que moyen d'insertion* a été mentionnée par deux jeunes dans l'ensemble de notre échantillon. Au moment de l'entrevue, cinq jeunes non diplômés du secondaire et un jeune non diplômé du collégial recevaient des prestations d'aide sociale.

Chez les jeunes interviewés qui ont fait appel à des mesures et des programmes d'aide à l'insertion, les raisons et les motivations de leur recours sont de plusieurs sortes. Premièrement, ces jeunes cherchent de l'aide pour acquérir des compétences différentes et faire partie d'une structure de formation qui est autre que l'école et qui peut leur offrir de meilleures perspectives sur le marché du travail. Deuxièmement, certains jeunes qui désiraient commencer un stage dans un programme de formation voulaient modifier non seulement leur comportement socioprofessionnel (poursuite des études, recherche d'emploi) mais aussi certains traits de leur personnalité (discipline, persévérance, autonomie, affirmation de soi, connaissance de soi, sociabilité, etc.). En troisième lieu, il y a ceux qui ont fait des démarches pour participer à un programme d'aide à l'insertion afin de pouvoir sortir d'une situation

4. Le *Réseau des carrefours jeunesse-emploi* est constitué d'organismes d'aide à l'insertion ayant comme objectif principal l'insertion des jeunes sur le marché du travail par la consolidation de la démarche de recherche d'emploi. Cette démarche de recherche d'emploi s'effectue dans les entreprises existantes et même par la création de nouveaux emplois dans le cadre de l'aide au démarrage de micro-entreprises. *La Relance* fait partie de la catégorie des « entreprises d'insertion », organismes à but non lucratif gérant une activité économique de service d'une mission locale, et ce, tout en produisant et commercialisant réellement des biens et services. Leur mission est de former des jeunes adultes sur les plans personnel, social et professionnel. Les participantes et participants effectuent un travail salarié et bénéficient d'une aide dans le développement de leurs habiletés et d'un accompagnement dans leur recherche d'emploi. De plus, ils reçoivent une formation sur certains aspects de la vie quotidienne (logement, finances, etc.). Ces organismes préparent les jeunes à un retour sur le marché du travail ou aux études en ce qu'ils exercent une fonction de « passerelle » vers l'école ou vers d'autres entreprises. Le programme *Jeunes stagiaires* s'adresse à des jeunes sans expériences de travail et vise l'intégration des connaissances de base et des apprentissages concrets en milieu de travail. Il permet à ces jeunes de trouver un stage supervisé en entreprise et d'expérimenter différents domaines du monde de l'emploi. La recherche de stage est une démarche individuelle mais soutenue par des conseillers.

difficile. Pour certains jeunes interrogés, un stage dans un programme n'est pas vu simplement comme du *workfare* (obligation de suivre une formation professionnelle en échange d'une allocation), mais bien comme un emploi qui peut servir d'issue de secours d'une situation difficile. Un stage de formation représente pour les jeunes l'occasion de toucher une rémunération qui peut favoriser leurs chances de se préparer une place sur le marché du travail, la capacité d'insertion ne dépendant pas seulement des aptitudes, des qualifications et des compétences professionnelles, mais aussi de la possibilité de disposer d'un revenu permettant de couvrir les frais liés à la recherche d'emploi ou le coût d'un logement convenable et qui leur assure, au moins pour un certain temps, une certaine stabilité financière et résidentielle.

Si l'on analyse le recours à des mesures d'aide à l'insertion *selon le niveau de scolarité*, on constate que, dans notre échantillon, 18 jeunes sans DES (sur 47) et 13 jeunes sans diplôme du collégial (sur 51) sont entrés en contact, au moins une fois, avec un programme ou une mesure d'aide à l'insertion. Même si en termes absolus, les jeunes sans diplôme du secondaire font plus appel à des mesures d'aide que ceux du collégial, les premiers sont plus nombreux à ignorer l'existence de ces mesures. Les jeunes sans diplôme du collégial connaissaient en plus grand nombre l'existence de ce type de mesures mais n'y ont pas fait appel pour diverses raisons (soit ils n'en avaient pas besoin, soit ils doutaient de leur efficacité). Cette situation laisse supposer que si la probabilité de passer par une mesure d'aide à l'insertion diminue avec le niveau d'études, elle peut également et fort raisonnablement être interprétée en termes de manque d'information sur l'existence de ces mesures, d'autant plus que certains jeunes que nous avons interviewés se sont plaints d'un déficit de visibilité des programmes d'aide, d'autres soulignant que les démarches pour la recherche d'emploi ont été conduites sur une base très personnelle par le recours à des réseaux de connaissances.

L'analyse du recours à des mesures d'aide à l'insertion *selon le sexe* montre que, toutes mesures confondues, sur l'ensemble de l'échantillon, les plus concernés sont d'abord les garçons. Dans l'ensemble, les garçons ont davantage eu recours à des mesures d'aide à l'insertion (19 sur 51) que les filles (12 sur 47). Par contre, les filles font une meilleure appréciation de ces mesures et elles ont mentionné en plus grand nombre que les garçons avoir tiré profit des mesures d'aide auxquelles elles ont fait appel. Bien qu'un nombre plus élevé de filles du secondaire que du collégial aient eu recours à ces mesures, l'évaluation que les jeunes en ont faite montre que ces mesures ont donné plus de résultats dans le cas des filles qui ont abandonné les études au collégial. On remarque aussi que le passage par des programmes tels que les *Carrefours jeunesse-emploi* concerne davantage les jeunes du collégial alors que le passage par des entreprises d'insertion telles que *La Relance* est plus fréquent chez les garçons non diplômés du secondaire.

Lorsqu'on jette un regard sur les relations que les jeunes qui ont abandonné leurs études entretiennent avec les programmes et les mesures d'aide à l'insertion, on identifie deux catégories de jeunes. La première catégorie comprend ceux qui n'ont fait appel à aucune mesure ou programme d'aide à l'insertion mais qui en ont une perception positive, de même que ceux qui ont fait appel à ces mesures et qui

en sont satisfaits. Certains jeunes qui n'ont jamais fait appel à ces mesures les considèrent « utiles et efficaces » (17:SGM2O)⁵, ayant l'intention d'y recourir au besoin, tandis que ceux qui y ont fait appel et pour lesquels l'expérience a été positive et intéressante soulignent l'importance de la logistique mise à leur disposition : « Au *Carrefour jeunesse-emploi* j'ai bien apprécié les ressources offertes : informations, conseils pratiques, soutien en emploi » (43:CRM2M). Certains insistent sur l'acquisition des connaissances et leur utilité en matière de capital social : « Au *Carrefour jeunesse-emploi* j'ai rencontré des gens sympathiques qui m'ont beaucoup soutenu et encouragé et m'ont permis d'améliorer mes compétences » (51:SGF1M). D'autres apprécient l'aspect financier d'un programme, comme c'est le cas d'une répondante (41:SGF1M) qui combinait l'aide sociale à un emploi à temps partiel, en précisant que « moi, c'est avec l'aide sociale que je suis retournée à l'école ». Une autre jeune (78:SGF1Q) qui, au moment de l'entrevue, suivait le programme *Jeunes Volontaires*, était extrêmement satisfaite de ce programme car il lui avait permis de se fabriquer un portfolio d'artiste et de suivre diverses formations privées. Certains soulignent l'effet bénéfique de ces mesures non pas essentiellement sur leur qualification, mais sur le plan de la résolution de problèmes personnels et familiaux. En général, les jeunes de cette catégorie n'ont que des remarques positives à formuler sur les connaissances acquises, la qualité de la formation reçue et les possibilités offertes pour se réorienter professionnellement.

La deuxième catégorie est composée de jeunes qui sont indifférents à l'égard des programmes et mesures d'aide à l'insertion ainsi que de ceux qui ont une certaine méfiance envers leur contenu et leurs méthodes d'encadrement et d'intervention. Une très large majorité des jeunes interrogés dans le cadre de la recherche déclarent éprouver peu ou pas d'intérêt à faire appel à des organismes d'aide à l'insertion. Ces jeunes expliquent a) qu'ils n'ont jamais entendu parler de ces mesures ou organismes et déplorent l'absence de publicité et de visibilité (21:CRM1O); b) que les mesures d'aide à l'insertion ne les regardent pas parce qu'ils sont capables de se trouver un emploi par eux-mêmes (33:SGF2M); c) qu'ils n'ont jamais eu l'idée de faire appel à de telles mesures (79:SGF2Q) parce que, de toute façon, ces mesures « n'ont rien à leur apporter » ou parce qu'ils n'en ont tout simplement pas besoin. « Je n'ai jamais passé trop de temps sans travailler, ça fait que je n'ai pas eu besoin de ces mesures » (17:SGM2O). Certains considèrent que ces mesures « servent à remplir les trous de petites jobines à court terme » (11:CTM2O) et que leur qualification mérite mieux que les postes proposés dans ces programmes. D'autres dénie à ces mesures toute capacité d'apporter des solutions à leurs problèmes d'emploi : « je suis sûre que ces programmes sont là pour aider, mais moi ça m'a jamais aidée en rien » (2:CRF1O). Certains jeunes (32:CRM1Q) ont le sentiment que « ces mesures s'adressent aux jeunes qui sont diplômés ».

On constate donc que, pour la grande majorité des jeunes de notre échantillon, le recours aux mesures et aux programmes d'aide à l'insertion et l'efficacité de ces

On constate donc que, pour la grande majorité des jeunes de notre échantillon, le recours aux mesures et aux programmes d'aide à l'insertion et l'efficacité de ces derniers sont relativement faibles.

5. Les chiffres et les lettres entre parenthèses renvoient au code de l'entrevue utilisée comme exemple illustratif (dans ce cas, 17:SGM2O) qui peut s'interpréter de la manière suivante : 17 (code d'entrée dans le logiciel Atlas.ti), S (secondaire), G (général), M (sexe masculin) et O (la région de l'Outaouais).

derniers sont relativement faibles; de même, ils concernent principalement les jeunes dont le niveau de formation est plus élevé (dans notre cas, les non diplômés du collégial). Le recours et le rapport de ces jeunes aux programmes d'aide à l'insertion sont structurés par des facteurs liés à leur situation individuelle (trajectoire familiale, itinéraire professionnel antérieur), à la conduite subjective, aux ressources dont ils disposent et au contexte socioéconomique. La pratique d'intervention des différents acteurs institutionnels impliqués dans ces mesures influence également le rapport des jeunes à ces programmes et détermine leurs effets.

En dépit de cette « désaffiliation institutionnelle » par rapport à la recherche d'emploi, la majorité des jeunes qui ont abandonné les études secondaires ou collégiales arrivent, comme nous allons le voir dans la suite de l'article, à intégrer le marché du travail. Quelles sont leurs trajectoires professionnelles quatre ou cinq ans après être sortis sans diplôme du système d'enseignement?

Les trajectoires professionnelles après l'abandon des études

Précisons tout d'abord que les trajectoires professionnelles des jeunes qui ont abandonné les études secondaires ou collégiales ne sont pas des descriptions objectives des parcours des individus; elles sont reconstituées rétrospectivement en tenant compte des composantes de parcours d'activité (succession des emplois, caractéristiques des emplois, chômage) et des logiques subjectives (satisfaction au travail, vision de l'avenir). L'analyse de ces trajectoires professionnelles nous a permis de considérer l'ensemble des événements professionnels qui ont marqué les cheminements de ces jeunes et de leur donner un sens en les restituant par rapport aux mouvements d'ensemble qui structurent le marché du travail. Sur la base des données de la recherche et en s'inspirant en partie de la typologie de l'insertion professionnelle des jeunes de bas niveau scolaire proposée par Demazière et Dubar (1994), quatre catégories de jeunes ont pu être distinguées⁶.

La première est constituée de *jeunes stabilisés en emploi*. Elle regroupe ceux qui, au moment de la collecte des données : a) étaient en emploi depuis plus de deux ans; b) occupaient un emploi depuis moins de deux ans mais étaient sûrs de ne pas le quitter à court terme; c) avaient occupé plusieurs emplois sans avoir été au chômage depuis deux ans ou plus et sans anticiper une période de chômage; d) avaient eu un ou plusieurs emplois en alternant entre le travail à temps plein et le travail à temps partiel par choix. La deuxième catégorie regroupe les *jeunes en voie de stabilisation sur le marché du travail*, c'est-à-dire ceux qui, au moment de l'entrevue : a) avaient effectué un retour aux études dans un domaine qui leur plaisait en vue d'obtenir les qualifications requises pour un emploi; b) venaient tout juste d'obtenir un emploi permanent dans une entreprise ou planifiaient leur transition vers un autre emploi, bien qu'ils aient eu un emploi stable. La troisième catégorie comprend les *jeunes en situation précaire* qui, au moment de l'entrevue : a) étaient au chômage ou avaient connu de nombreux épisodes de chômage depuis l'abandon de leurs études;

6. Pour une analyse détaillée des fondements théoriques et empiriques de cette typologie, voir Trottier, Gauthier et Turcotte (2005).

b) avaient un emploi en attendant d'en trouver un qui corresponde davantage à leurs attentes; c) avaient des « emplois de survie » leur permettant de poursuivre parallèlement un projet d'ordre artistique qui leur tenait à cœur; d) détenaient un emploi qui n'était accessible qu'aussi longtemps qu'ils conservaient leur statut d'étudiant. Enfin, la quatrième catégorie est formée par *les jeunes en marge du marché du travail* regroupant ceux qui : a) n'avaient jamais travaillé depuis la sortie de l'école ou encore ne pouvaient pas se maintenir en emploi pour des raisons de santé ou d'usage abusif de drogues; b) devaient faire un arrêt, après une période de travail, pour se réhabiliter de leur dépendance à la drogue ou se remettre d'une dépression; c) occupaient un emploi à temps partiel qui servait, en grande partie, à augmenter les prestations de la sécurité du revenu et qui ne leur permettait pas d'accéder à l'autonomie financière.

Ayant comme point de référence cette typologie, nous avons établi que parmi les jeunes interviewés qui ont abandonné les *études secondaires* (22 femmes et 25 hommes), environ la moitié d'entre eux (23) s'étaient stabilisés sur le marché du travail et un peu plus de 10 % (5 jeunes) étaient en voie de le faire. Le quart (12 jeunes) était en situation d'emploi précaire et six jeunes vivaient en marge du marché du travail. Parmi les jeunes interviewés qui ont abandonné les *études collégiales* (25 femmes et 26 hommes), 19 étaient stabilisés en emploi et 9 d'entre eux étaient en voie de le faire. Dix-neuf autres sont en situation d'emploi précaire, alors que quatre vivent en marge du marché du travail (tableau 2).

Tableau 2 Répartition des jeunes qui ont abandonné une formation au secondaire ou au collégial selon les types de trajectoires professionnelles

Types de trajectoires	Au secondaire, jeunes qui ont abandonné une formation :				Total sec.	Au collégial, jeunes qui ont abandonné une formation :				Total coll.
	générale		professionnelle			préuniversitaire		technique		
	F	H	F	H		F	H	F	H	
Stabilisés en emploi	5	3	8	7	23	4	5	3	7	19
En voie de se stabiliser	3	1	0	1	5	5	2	1	1	9
Situation d'emploi précaire	2	7	2	1	12	5	5	5	4	19
En marge du marché du travail	1	3	1	1	6	0	2	2	0	4
Total	11	14	11	11	47	14	14	11	12	51

Les jeunes stabilisés

Parmi les jeunes qui se sont stabilisés sur le marché du travail après avoir abandonné les études au secondaire (13 femmes et 10 hommes), la majorité occupe le même emploi permanent et à temps plein depuis plus de deux ans. Les deux tiers ont leur emploi depuis quatre ans ou plus, souvent le même emploi qu'au moment de

l'abandon des études. La moyenne d'âge de ces jeunes est de 24 ans et trois d'entre eux ont moins d'une 3^e année du secondaire. Pour plusieurs jeunes de ce groupe, l'emploi actuel a toute l'apparence d'un emploi qui pourra être conservé longtemps même si quelques-uns l'apprécient peu. Signalons que les jeunes qui se sont stabilisés en emploi proviennent presque deux fois plus souvent de la formation professionnelle (avec ou sans DES) que de la formation générale.

Au collégial, tous les jeunes qui ont abandonné les études et qui se sont stabilisés sur le marché du travail (19 sur 51) occupent le même emploi depuis plus de deux ans. Parmi eux, une femme seulement occupe des emplois saisonniers de façon récurrente. Très peu ont eu plus de deux emplois et le plus grand nombre s'attendent à conserver l'emploi qu'ils détenaient au moment de l'entrevue. Ces jeunes ont en moyenne 25 ans et proviennent du collégial préuniversitaire autant que du technique. Plusieurs de ces jeunes ont fait des formations complémentaires ou encore des formations dans des domaines différents mais qui les intéressaient. Les formations préuniversitaires abandonnées en cours de route sont le plus souvent en sciences humaines et ont une durée comprise entre une et trois sessions. Dans les formations techniques, l'emploi est lié à la formation reçue pour la moitié des jeunes. Dans ces cas, l'abandon a eu lieu au cours de la 5^e ou 6^e session et il ne leur manquait souvent que quelques cours ne relevant pas de leur spécialité pour l'obtention du diplôme⁷.

Les jeunes en voie de stabilisation

Les jeunes qui ont abandonné les études secondaires et qui sont en voie de se stabiliser sur le marché du travail (3 femmes et 3 hommes) ont eu un itinéraire plus laborieux que ceux qui sont déjà stabilisés, ce qui explique que la durée d'occupation de leur emploi est plus courte que dans le groupe précédent. De plus, leur moyenne d'âge est plus basse, se situant à 22,6 ans, situation découlant, entre autres, du fait que la majorité d'entre eux proviennent de la formation générale. À une exception près, ces jeunes se sont donné une nouvelle formation et ont fait un retour aux études dans un domaine qui leur plaisait et pour lequel ils ont pris le temps d'obtenir les qualifications nécessaires. Un homme seulement venait toute juste d'obtenir un emploi permanent dans une grande entreprise. Les jeunes de ce groupe ont certaines ressemblances avec ceux qui sont stabilisés en emploi, la principale différence étant qu'ils travaillent depuis moins longtemps en raison d'un retour en formation ou encore parce qu'ils ont changé d'emploi. Le groupe formé par ces jeunes est également assez homogène : aucun jeune n'a abandonné les études avant la 4^e secondaire et la plupart d'entre eux ont suivi une formation pour parvenir à pratiquer dans un champ qui les intéressait. Tous appréciaient leur travail et espéraient améliorer leur situation à l'intérieur du créneau choisi. Chez ces jeunes, le nombre d'emplois occupés avant l'emploi détenu au moment de l'entrevue est de deux ou trois.

7. Illustratif en ce sens est le cas d'un jeune, consultant en informatique (74-CTM1Q), qui a été embauché dans son milieu de stage. Il ne lui restait qu'un cours d'anglais à compléter. Après trois ans dans ce milieu de travail, il a postulé auprès d'une compagnie ontarienne qui s'occupe elle-même d'offrir des contrats à ses employés à travers le monde. C'est cette compagnie qui l'a envoyé en Finlande, dans une entreprise de télécommunications, où il travaille en anglais!

Au collégial, à une exception près, les jeunes en voie de se stabiliser sur le marché du travail (6 femmes et 3 hommes) occupaient leur emploi depuis un an et demi ou moins. C'est après un passage de durée variable au cégep (de une à neuf sessions) que certains jeunes ont abandonné leurs études collégiales. Certains avaient des projets de travail, d'autres avaient des projets d'études dans une spécialité nouvelle ou en lien avec un nouvel emploi. La plupart ont eu peu d'emplois avant celui qu'ils occupaient au moment de l'entrevue. Ils proviennent plus souvent de la formation préuniversitaire, ayant suivi par la suite d'autres formations telles des formations dispensées par des institutions privées (en massothérapie, par exemple), par des écoles du réseau public (préposé aux bénéficiaires) ou par l'université dans diverses filières de formation (le certificat et les études libres notamment). Exception faite d'une femme qui a poursuivi un baccalauréat universitaire à la suite de ses études collégiales, les autres n'ont pas pu mettre à profit les cours d'études collégiales dans leur trajectoire professionnelle.

Les jeunes précaires

Les jeunes en situation d'emploi précaire ayant abandonné le secondaire (4 femmes et 8 hommes) ont un âge moyen de 22,5 ans et proviennent plus souvent de la formation générale. Le tiers a un 3^e secondaire ou moins. Ces jeunes ont des profils très diversifiés mais ils ont en commun d'être en situation de transition, soit parce qu'ils n'ont pas d'emploi au moment de l'entrevue, soit parce qu'ils en ont un en attendant que d'autres paramètres de leur vie se stabilisent (les études, le démarrage d'une entreprise ou une réhabilitation à la suite de plusieurs années de délinquance). La moitié de ces jeunes sont au chômage et à peu près autant ont un emploi en attendant de réaliser un projet qui leur tient à cœur. Une bonne partie des jeunes en situation d'emploi précaire semblent rendus à un point tournant en ce qui concerne la planification de leur avenir. Après avoir alterné entre différents boulots, ces jeunes se rendent compte qu'il leur est difficile de poursuivre dans un type d'emploi qui ne peut pas les satisfaire et leur donner un minimum de continuité et de sécurité. Ils ont aussi appris à mieux se connaître à travers ces diverses expériences. Se profilent alors différentes stratégies de repositionnement dont la principale est le retour aux études. Certains l'ont déjà fait, d'autres sont en planification active, c'est-à-dire qu'ils sont en contact direct avec des organismes d'enseignement. Cependant, sur le marché du travail, leur situation reste précaire même s'ils assument cette précarité. On trouve dans cette catégorie des jeunes avec une très faible scolarité qui ont abandonné leurs études en 3^e secondaire ou avant, aussi bien que des jeunes détenant leur DES ou ayant abandonné en 5^e secondaire. Dans ces derniers cas, les démarches entreprises laissent croire que l'avenir débouchera assez rapidement sur un projet de travail qui sera valorisant. Certains jeunes ont d'ailleurs déjà un projet parallèle à l'emploi qu'ils occupent pour leur survie et la plupart ont des projets artistiques comme le lancement d'une entreprise de musique ou un projet relié aux arts visuels ou aux arts de la scène. Malgré de faibles revenus, ils visent avant tout le projet qui leur tient à cœur.

On constate donc que, pour la majorité des jeunes de notre échantillon, la précarité de la situation de travail n'apparaît pas définitive.

Les jeunes ayant abandonné les études collégiales qui sont en situation d'emploi précaire (10 femmes et 9 hommes) proviennent tant de la formation préuniversitaire que de la formation technique. Les femmes et les hommes y sont présents en nombre égal. Au moment de l'entrevue, six étaient en chômage, cinq avaient des emplois en attendant d'en trouver un qui corresponde davantage à leurs attentes, quatre occupaient des emplois de survie qui leur permettaient de poursuivre parallèlement un projet leur tenant à cœur; une femme n'a connu qu'une succession d'emplois entrecoupés d'épisodes de chômage. Quatre autres jeunes sont classés en situation d'emploi précaire parce qu'ils feront sous peu un retour aux études à temps plein ou encore parce que l'emploi qu'ils occupent tient en grande partie à leur statut d'étudiant.

On constate donc que, pour la majorité des jeunes de notre échantillon, la précarité de la situation de travail n'apparaît pas définitive. Cette observation est valable tant pour les personnes en chômage au moment de l'entrevue que pour celles qui avaient des emplois d'« attente ». Plus de la moitié ont suivi d'autres formations. Quelques autres étudient à temps partiel tout en travaillant. D'autres ont des projets de retour aux études qui, selon eux, se concrétiseront assez rapidement.

Les jeunes en marge du marché du travail

Parmi les jeunes en marge du marché du travail ayant abandonné le secondaire (2 femmes et 4 hommes), il y a d'abord ceux qui n'ont jamais travaillé ou qui l'ont fait pour de courtes durées et qui ont vécu à partir des prestations de l'aide sociale depuis qu'ils sont en âge de le faire. Leur situation s'explique souvent par des problèmes de santé physique ou mentale. Quelques-uns ont eu plusieurs emplois mais leur vie a basculé à la suite de problèmes tels que l'usage abusif de drogues ou les comportements délinquants⁸. Un seul de ces six jeunes a atteint le 5^e secondaire, les autres ayant abandonné en 2^e secondaire ou au cours d'une formation semi-spécialisée. Ils ont tous, à des degrés divers, un projet de retour aux études dans des domaines qui les intéressent. Leur jeune âge (moyenne de 21 ans) plaide en leur faveur et laisse croire que ce cheminement sera possible. Ce sont des cas pour qui l'aide gouvernementale et les programmes adaptés à des jeunes moins scolarisés prennent tout leur sens.

Les jeunes en marge du marché du travail ayant abandonné les études collégiales (2 femmes et 2 hommes) étaient tous, au moment de l'entrevue, au chômage depuis quelques mois. Ils recevaient des prestations de la sécurité du revenu ou étaient dans une situation qui ne leur permettait pas de subvenir à leurs besoins à

8. C'est par exemple le cas d'un jeune (38-SPM2M) qui a des problèmes découlant de l'usage abusif de drogues. C'est d'ailleurs la raison de son départ de l'école puisqu'il a séjourné deux mois à l'hôpital au cours de l'été précédant son abandon scolaire. Depuis ce temps, il vit des prestations de l'aide sociale et semble avoir de la difficulté à entrer en contact avec d'autres personnes que ses parents. Les mots suivants sont assez éloquentes : « Quand j'étais jeune, j'passais mes journées à essayer de trouver une job. [...] J'ai été à plusieurs places pour me chercher un emploi, mais j'ai commencé à perdre la boule. Maintenant, je ne sais pas pourquoi, je ne veux pas sortir dehors, j'veux pas trop parler avec du monde. » Beaucoup de chemin à parcourir pour ce jeune qui caresse malgré tout le rêve de faire un jour une carrière de détective privé. Il connaît les exigences de formation pour y accéder de même que les coûts et la durée des études nécessaires, mais il lui faudra amasser l'argent pour mener son projet à bien.

long terme. Ils ont occupé antérieurement un ou plusieurs emplois mais ils les ont perdus pour diverses raisons (maternité précoce, problèmes de santé physique ou mentale). Leur cheminement scolaire diffère peu de celui des jeunes qui se sont retrouvés en situation précaire d'emploi ou en voie de se stabiliser sur le marché du travail. Cependant, ils se retrouvent actuellement confrontés à divers problèmes d'ordre psychologique (dépression et usage de drogues). Dans le cas des filles qui ont abandonné la formation technique (l'une en graphisme et l'autre en sciences humaines), ce sont les intérêts artistiques qui sont difficilement conciliables avec des revenus décents.

Convergences et différences de situation dans les parcours professionnels

À la suite de l'analyse des trajectoires professionnelles des jeunes qui ont abandonné les études secondaires ou collégiales, on peut constater la diversité des parcours et l'hétérogénéité des jeunes ainsi que des convergences et des différences de situation selon le niveau et le secteur de formation ou selon le sexe.

On observe ainsi que le passage par une formation professionnelle et technique, même incomplète, est souvent un atout pour obtenir un emploi. Par exemple, un DEP en foresterie ou en finances autant qu'un DEC en administration ou en informatique donnant accès à un emploi dans le domaine de formation peuvent devenir un gage de stabilité même sans être complétés. Cela n'est toutefois pas le cas si le parcours de travail se situe dans un champ complètement différent de celui de la formation professionnelle ou technique abandonnée. Il n'y a alors aucune reconnaissance de ces sessions de formation. Les jeunes qui n'ont pas pu utiliser leurs acquis scolaires (professionnels ou techniques) se retrouvent dans une situation semblable à celles et ceux qui ont abandonné des études générales ou en sciences humaines. Quant aux formations générales ou préuniversitaires, elles mènent à tout, pourvu que l'on se donne une formation plus pointue, que l'on prolonge les études ou encore que l'on se spécialise dans un champ d'emploi particulier. Dans ce dernier cas, le hasard, la débrouillardise ou les réseaux de contacts jouent un grand rôle.

Les différences ont trait notamment aux conditions salariales et aux conditions de travail offertes. Ainsi, le salaire moyen hebdomadaire des jeunes stabilisés en emploi ou en voie de l'être est plus élevé à la suite de l'abandon des études collégiales qu'il ne l'est à la suite de l'abandon des études secondaires, avec un écart d'environ 100 \$. Par rapport aux conditions de travail, on note une présence plus grande d'emplois de cols blancs et d'emplois syndiqués pour les sortantes et sortants du collégial, alors que ces emplois sont beaucoup plus rares pour les sortantes et sortants du secondaire qui se retrouvent davantage dans des emplois de cols bleus et dans les services.

La variable sexe joue également dans la configuration des trajectoires. Ainsi, les jeunes femmes qui ont abandonné des études secondaires et qui se sont stabilisées sur le marché du travail ou qui sont en voie de le faire sont le plus souvent celles qui

On observe ainsi que le passage par une formation professionnelle et technique, même incomplète, est souvent un atout pour obtenir un emploi.

ont des enfants. Avec des âges variant de 21 à 25, six d'entre elles ont deux enfants et six autres en ont un. Une seule femme qui vit en marge du marché du travail a un enfant et, bien que recevant des prestations de l'aide sociale, elle a un emploi à temps partiel qui lui permet d'arrondir ses prestations. La paternité est beaucoup plus rare et concerne seulement cinq jeunes de notre échantillon. Au collégial, les maternités sont également plus rares chez les femmes bien que la majorité de celles qui ont des enfants se retrouvent dans une trajectoire stabilisée.

Une autre différence selon l'appartenance sexuelle tient à la distinction entre les choix des formations techniques chez les femmes et les hommes. Les choix faits par les femmes dans des domaines plus traditionnellement féminins débouchaient souvent sur une impasse parce que les formations techniques qu'elles suivaient n'étaient valides sur le marché du travail qu'une fois le diplôme obtenu. C'est le cas par exemple des formations techniques en soins infirmiers ou en hygiène dentaire. Les hommes ont plutôt suivi des formations techniques pouvant être reconnues en milieu de travail sans l'obtention du diplôme, comme par exemple des techniques en administration, en gestion ou en informatique. Ces choix ont influencé directement le parcours d'emploi ultérieur. Les femmes devaient se réorienter complètement, alors que les hommes pouvaient être embauchés sur la base des connaissances acquises pendant leur formation technique au collégial. L'absence du DEC technique semble cependant nuire à l'avancement de leur carrière. Quelques jeunes hommes nous ont ainsi signalé ne pas avoir eu accès à certains postes plus élevés dans la hiérarchie de leur entreprise parce qu'ils n'ont pas leur diplôme. Il n'en demeure pas moins que leur situation est moins pénalisante que celle des femmes.

Conclusion

Les résultats de cette recherche montrent, en premier lieu, que la situation des jeunes, quatre ou cinq ans après être sortis sans diplôme de l'école secondaire ou du cégep, varie considérablement et que les formes d'accès au marché du travail sont très diverses. Dans le cadre de leurs projets professionnels, ces jeunes misent principalement sur leurs compétences individuelles, sur l'expérience acquise en dehors du système institutionnel d'apprentissage et sur leurs réseaux de relations personnelles. Du point de vue des programmes d'aide à l'insertion, la grande majorité des jeunes interviewés manifestent une indifférence⁹ ou rejettent les dispositifs existants ainsi que toute intermédiation à caractère institutionnel dans la recherche d'emploi. Ils entretiennent également un rapport problématique à la pratique d'intervention. Les difficultés d'insertion sur le marché du travail éprouvées par certains de ces jeunes ne tiennent pas à l'absence de programmes et de mesures les concernant; elles sont plutôt liées aux *relations* que ces jeunes entretiennent avec le système institutionnel et avec la pratique d'intervention (Castra, 2003; Vultur, 2005).

Il ressort de notre recherche que l'abandon des études au secondaire et au collégial n'est pas synonyme d'échec dans l'insertion professionnelle.

9. Le concept d'indifférence réfère ici à un *choix* de non recours ou à une « préférence définie » (Macfie, 1953).

Il faut également relativiser le rôle du diplôme dans le processus d'insertion professionnelle des jeunes. Les caractéristiques individuelles et les réseaux dans lesquels les jeunes sont insérés (Granovetter, 1995, 2006), l'expérience du travail acquise durant les études ou dans les premières années de vie active ainsi que la dynamique du marché du travail, notamment les modes de recrutement des entreprises, sont autant de facteurs à prendre en considération dans l'analyse de ce processus.

En deuxième lieu, il ressort de notre recherche que l'abandon des études au secondaire et au collégial n'est pas synonyme d'échec dans l'insertion professionnelle. Sans avoir fait une étude quantitative, nous pouvons constater que plus de la moitié des jeunes qui ont abandonné leurs études sont parvenus à se stabiliser sur le marché du travail ou sont en voie de le faire et que la plupart des personnes qui se situent dans ces types d'emplois sont plutôt satisfaites de leur sort. Si le diplôme a du poids dans les chances d'insertion professionnelle des jeunes, il convient néanmoins de se garder d'induire des déterminismes directs entre la détention du diplôme et la réussite sur le marché du travail. L'analyse fait ressortir le fait que les premières années de la vie active après la sortie sans diplôme de l'école secondaire ou du cégep sont le lieu d'une « construction de carrière » qui mobilise des stratégies et des ressources diverses (Rose, 1996). Certains jeunes intègrent le marché du travail pour ensuite se diriger vers des formations spécifiques ou arrêtent de travailler pour réintégrer le système d'enseignement (stratégies de reconversion); certains se réorientent vers d'autres secteurs et vers d'autres emplois que ceux pour lesquels ils ont reçu une formation (stratégies de reclassement); d'autres pratiquent une stratégie de « file d'attente » (Gauthier et Vultur, 2006), consistant à préférer au début des emplois de moindre qualité et de nature précaire qui servent d'« intermédiaires » dans le processus de mobilité professionnelle ascendante. Rien n'est donc joué au moment de l'abandon des études et les situations d'emploi et de formation s'articulent les unes aux autres pour construire des trajectoires différenciées qui ne sont pas déterminées au départ et qui, majoritairement, s'inscrivent dans une logique de stabilisation professionnelle. Les résultats de la recherche invitent à prendre conscience qu'il existe un marché du travail pour les moins qualifiés même s'il n'offre pas des conditions d'emploi idéales. Les nouvelles technologies et formes actuelles d'organisation du travail n'entraînent pas seulement une élévation du niveau de qualification et de la qualité des emplois, mais aussi une bipolarisation du marché du travail contribuant à créer à la fois des emplois moins qualifiés et plus qualifiés. Il faut également relativiser le rôle du diplôme dans le processus d'insertion professionnelle des jeunes. Les caractéristiques individuelles et les réseaux dans lesquels les jeunes sont insérés (Granovetter, 1995, 2006), l'expérience du travail acquise durant les études ou dans les premières années de vie active ainsi que la dynamique du marché du travail, notamment les modes de recrutement des entreprises, sont autant de facteurs à prendre en considération dans l'analyse de ce processus (Trottier, 2005; Vultur, 2007, à paraître).

Les conclusions qui précèdent n'épuisent certainement pas toutes les conjonctures possibles dans l'analyse d'une problématique complexe qui présente évidemment des limites. En effet, nous avons mis l'accent sur la présentation de l'accès à l'emploi et des trajectoires professionnelles des jeunes qui ont abandonné les études avant l'obtention d'un diplôme, en insistant particulièrement sur la grande hétérogénéité de ces jeunes qui réussissent à se faire une place sur le marché du travail malgré l'absence de cette ressource importante qu'est le diplôme. Il est évident que d'autres angles d'approche pourraient être mobilisés pour rendre compte du processus d'insertion professionnelle de ces jeunes et notamment les enquêtes

longitudinales pour voir, par exemple, l'impact des caractéristiques structurelles de l'économie qui marquent la période de démarrage de leur carrière (effet de cohorte) ou celui du contexte du marché du travail (effet de période). Les résultats de nos recherches ouvrent, en ce sens, des perspectives d'analyse qui pourraient nous révéler des résultats intéressants et contribuer à une meilleure compréhension de la dynamique actuelle de l'insertion professionnelle des jeunes faiblement scolarisés.

Références bibliographiques

- BECKER, G. (1975). *Human Capital : A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. New York and London : Columbia University Press.
- BROOKS, B. (2005). *Le chômage chronique; un profil statistique*. Ottawa : Statistique Canada, Division de l'analyse socioéconomique et de la modélisation, n° 11-621-MIE
- CASTRA, D. (2003). *L'insertion professionnelle des publics précaires*. Paris : Presses de l'Université de France.
- CHAREST, D. (1997). *La situation des jeunes non diplômés de l'école secondaire. Sondage sur l'insertion sociale et l'intégration professionnelle des jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et des autres jeunes non diplômés de l'école secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche.
- DEMAZIÈRE, D. et DUBAR, C. (1994). *L'insertion professionnelle des jeunes de bas niveau scolaire. Trajectoires biographiques et contextes structurels*. Documents synthèse n° 91. Marseille : Centre d'études et de recherches sur les qualifications, p. 71-85.
- GAUTHIER M. et VULTUR, M. (2006). Les valeurs des jeunes et leur impact sur les stratégies d'insertion professionnelle, dans *Sociologie de l'entreprise*, sous la direction de Jean-Pierre Dupuis. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur, p. 273-292.
- GLASTER, B. G. et STRAUSS, A. L. (1973). *The Discovery of Grounded Theory : Strategies for Qualitative Research*. Chicago : Aldine Publishing Company.
- GRANOVETTER, M. (2006). L'influence de la structure sociale sur les activités économiques. *Sociologies Pratiques*, n° 13, p. 9-36.
- GRANOVETTER, M. (1995). *Getting a Job. A Study of Contacts and Careers*. Chicago : University of Chicago Press.
- MACFIE, A. (juin 1953). Choice in psychology and as economic assumption. *Economic Journal*, n° 37, p. 352-367.

- MARRY, C. (1992). Les jeunes et l'emploi : Force et faiblesse des liens forts, dans *Cheminevements professionnels et mobilités sociales*, sous la direction de Laurence Coutrot et Claude Dubar. Paris : La Documentation Française, p. 299-324.
- MINCER, J. (1974). *Schooling, Experience and Earnings*. New York : Columbia University Press.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2003). *Indicateurs de l'éducation*. Québec.
- PAILLÉ, P. et MUCHIELLI, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : A. Colin.
- PIRÈS, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique, dans *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, sous la direction de Jean Poupart *et al.* Montréal : Gaëtan Morin, p. 113-169.
- ROSE, J. (1996). L'organisation des transitions professionnelles entre socialisation, mobilisation et recomposition des rapports de travail et d'emploi. *Sociologie du travail*, vol. XXVIII, n° 1, p. 63-79.
- ROUSSEAU, N. et LANGLOIS, L. (2003). *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes. Vers des modalités d'intervention actuelles et novatrices*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- SPILERMAN, S. (1977). Careers, labour market structure and socioeconomic achievement. *American Journal of Sociology*, vol. 83, n° 83, p. 551-593.
- THUMA, N. B. (1985). Effect of labor market structure on job-shift patterns, dans *Longitudinal Analysis of Labor Market Data*, sous la direction de James Heckman et Burton Singer. Cambridge : Cambridge University Press, p. 327-363.
- TROTTIER, C. (2005). L'analyse des relations entre le système éducatif et le monde du travail en sociologie de l'éducation : vers une recomposition du champ d'études? *Éducation et sociétés*, vol. 2, n° 16, p. 77-97.
- TROTTIER, C. et TURCOTTE, C. (2003). La scolarisation des jeunes Québécois, dans *La jeunesse au Québec*, sous la direction de Madeleine Gauthier. Québec : Les Éditions de l'IQRC et les Presses de l'Université Laval, p. 39-57.
- TROTTIER, C. VULTUR, M. et GAUTHIER, M. (2003). Vocational integration and relationship to work among Quebec youth without high-school diplomas, dans *Youth and work in the Post-Industrial City of North America and Europe*, sous la direction de Laurence Rouleau-Berger. Leides-Boston : Academic Publishers Brill, p. 106-123.
- TROTTIER, C., GAUTHIER M. et TURCOTTE, C. (2005). Typologie de jeunes Québécois ayant interrompu leurs études du point de vue de leur insertion professionnelle. *Interracções*, n° 1, p. 99-124.

- VULTUR, M. (2007, à paraître). La structuration de l'insertion professionnelle des jeunes par les modes de recrutement des entreprises, dans *Les jeunes et le travail. Vingt ans après « Les jeunes chômeurs »*, sous la direction de Sylvain Bourdon et Mircea Vultur. Québec : Les Éditions de l'IQRC et Les Presses de l'Université Laval.
- VULTUR, M. (2006). Diplôme et marché du travail. La dynamique de l'éducation et le déclassement au Québec. *Recherches sociographiques*, vol. XLVII, n° 1, p. 41-69.
- VULTUR, M. (2005). Les jeunes défavorisés et le système institutionnel étatique. Entre confiance et autorité institutionnelle, dans *Confiance et lien social*, sous la direction de Casimiro Balsa. Fribourg : Academic Press Fribourg, p. 289-301.
- VULTUR, M. (2003). Le chômage des jeunes au Québec et au Canada. Tendances et caractéristiques. *Industrial Relations/Relations Industrielles*, vol. 58, n° 2, p. 232-257.

La mobilité géographique et l'insertion professionnelle des jeunes peu scolarisés

Frédéric DESCHENAUX¹

Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Ce texte propose l'examen d'une situation peu étudiée, celle du lien entre la mobilité géographique et l'insertion professionnelle des jeunes peu scolarisés. En effet, dans la plupart des cas, c'est la situation des jeunes diplômés postsecondaires qui fait l'objet de travaux sur la mobilité géographique, détournant du coup l'attention des jeunes qui n'ont pas obtenu leur diplôme d'études secondaires.

Cet article permet de constater qu'il existe des différences selon le niveau de scolarité sur le plan des conditions objectives d'insertion professionnelle et des motifs de la mobilité géographique. Toutefois, nonobstant ces différences, la représentation que se font ces personnes de leur rapport à l'emploi semble peu influencée par leur niveau de scolarité. En effet, les jeunes peu scolarisés estiment détenir un certain pouvoir sur le marché de l'emploi et semblent globalement satisfaits de leur insertion professionnelle.

Une interprétation théorique a été avancée tentant d'expliquer cet état de fait par une adaptation objective des attentes qu'ont les jeunes peu scolarisés, notamment par le système d'enseignement et le marché de l'emploi.

1. L'auteur tient à remercier chaleureusement Claude Laflamme pour ses précieux commentaires ayant permis d'enrichir ce texte.

ABSTRACT

Geographical Mobility and the Professional Insertion of Undereducated Youth

Frédéric DESCHENAUX
University of Quebec in Rimouski, Quebec, Canada

This article examines a situation which has not been studied very much, that of the link between geographical mobility and the professional insertion of undereducated young people. In most cases, the work done on geographical mobility examined the situation of young post-secondary graduates, diverting attention away from those who did not obtain their high school diplomas.

This article shows that there are differences related to education level in terms of the objective conditions of professional insertion and reasons for the geographical mobility. However, notwithstanding these differences, the relationship these young people have to employment does not seem to be influenced a great deal by their level of schooling. In fact, young people with little schooling feel that they have some power in the employment market, and overall seem satisfied with their professional insertion.

A theoretical interpretation is put forward to try and explain this situation through an objective adaptation of the expectations these young people have, particularly in terms of the teaching system and the labour market.

RESUMEN

La movilidad geográfica y la inserción profesional de los jóvenes poco escolarizados

Frédéric DESCHENAUX
Universidad de Québec en Rimouski, Québec, Canadá

Este texto se propone examinar una situación poco estudiada, la relación entre la movilidad geográfica y la inserción profesional de los jóvenes poco escolarizados. En efecto, en la mayoría de los casos, los estudios sobre la movilidad geográfica tratan de jóvenes que poseen un diploma de estudios postsecundarios, lo que ha provocado el olvido de los jóvenes que no han obtenido su diploma de estudios secundarios. Este artículo permite mostrar que existen diferencias según el nivel de escolaridad en lo que se refiere a las condiciones objetivas de inserción profesional y los motivos de la movilidad geográfica. A pesar de dichas diferencias, la representación que se hacen los individuos de su relación al empleo parece poco influida por el nivel de escolaridad. En efecto, los jóvenes poco escolarizados piensan que tienen un cierto poder sobre el mercado de trabajo y parecen globalmente satisfechos de su

inserción profesional. Se ha propuesto una interpretación teórica para explicar este estado de cosas en tanto que adaptación objetiva de las expectativas de los jóvenes poco escolarizados, particularmente respecto al sistema de enseñanza y al mercado del trabajo.

Introduction

Ce texte propose l'examen d'une situation peu étudiée, celle du lien entre la mobilité géographique et l'insertion professionnelle des jeunes peu scolarisés. En effet, dans la plupart des cas, c'est la situation des jeunes diplômés postsecondaires qui fait l'objet de travaux, détournant du coup l'attention des jeunes qui n'ont pas obtenu leur diplôme d'études secondaires.

Dans un premier temps, cet article présente le phénomène de la mobilité géographique des jeunes pour examiner plus particulièrement le lien entre la mobilité, l'insertion professionnelle et la scolarisation. Dans un deuxième temps et après quelques considérations méthodologiques d'usage, les résultats sont abordés puis discutés par la proposition d'une interprétation théorique.

La mobilité géographique des jeunes

Lorsque la question de la mobilité géographique des jeunes est abordée, plusieurs questions méritent des précisions. D'emblée, il est légitime de se demander qui sont les jeunes. Pierre Bourdieu (1980a) disait que la jeunesse n'est qu'un mot alors il importe d'en préciser le sens. Ensuite, il est opportun de définir ce qu'est la mobilité géographique.

Quelques définitions opérationnelles

Plusieurs sociologues (Bourdieu, 1980a; Galland, 1991; Gauthier, 1999; Hamel, 1999) ont abordé la question de la jeunesse et de sa définition. Cette délimitation implique presque nécessairement un certain arbitraire. Être jeune au Moyen-Âge n'était pas la même chose qu'être jeune en 2006. Ces sociologues ont parlé d'un allongement de la jeunesse puisque les seuils bordant le passage à la vie adulte sont franchis avec du retard lorsqu'on compare une époque à une autre, par exemple en comparant les années soixante-dix aux années deux mille. La précarisation des formes de l'emploi est en partie responsable de cet allongement de la jeunesse, car la question de l'accès à l'emploi est centrale dans notre société. Or, il ne faut pas se surprendre de constater qu'une partie de la jeunesse qui éprouve de la difficulté à obtenir un emploi soit privée du statut « d'adulte » qui venait autrefois avec l'obtention d'un emploi stable.

Cependant, une partie de la jeunesse n'éprouve pas de problèmes d'accès à l'emploi, c'est pourquoi il est délicat de parler d'une jeunesse, unique et monolithique. En effet, l'âge biologique regroupe une pléthore de situations différentes. Une personne de 25 ans peut aussi bien être en emploi depuis plusieurs années alors qu'une autre, du même âge, est aux études, pendant qu'une autre, toujours du même âge, peut vivre dans les rues de Montréal, mendiant pour sa survie. « Autrement dit, c'est par un abus de langage formidable que l'on peut subsumer sous le même concept [la jeunesse] des univers sociaux qui n'ont pratiquement rien de commun » (Bourdieu, 1980, p. 145).

Ainsi, avec toute la prudence nécessaire à la suite de l'écriture des paragraphes précédents, nous retenons néanmoins une définition plutôt démographique de la jeunesse. Aux fins de nos travaux, les personnes âgées entre 20 et 34 ans sont considérées jeunes. Il existe plusieurs divergences dans les écrits au sujet de la définition de la jeunesse. Toutefois, suivant la définition de l'Observatoire Jeunes et société, les jeunes de 20 à 34 ans sont retenus comme définissant la jeunesse.

Cet article s'inscrit dans le cadre des activités du Groupe de recherche sur la migration des jeunes (GRMJ) qui travaille depuis maintenant dix ans sur la mobilité géographique des jeunes. Si l'étude du phénomène est relativement récente, on ne peut en dire autant du phénomène lui-même. En effet, une partie des jeunes a toujours été très mobile, et ce, pour différentes raisons, que ce soit pour les études ou pour le travail, cette grande mobilité faisant presque de certains jeunes des « nomades » (Gauthier, 2003; Attali, 2003). Cette mobilité touche plus naturellement les jeunes originaires des régions périphériques ou rurales, mais de plus en plus de jeunes urbains (Kaufmann, 2001; Pflieger, 2006; Castells, 2001).

Plusieurs angles sont possibles pour décrire la mobilité des jeunes. Il pourrait s'agir de la mobilité sociale (Bouffartigue, 2004), de voyages étudiants (Urry, 2005; Allemand, 2004) ou de déplacements liés aux études ou au travail. Dans le cadre de nos travaux, ce sont les déplacements de plus de six mois sur le territoire québécois qui sont considérés comme de la mobilité géographique. La localité où résidaient les parents lors du départ du foyer d'origine est considérée comme le point de référence des trajectoires de mobilité.

Il existe plusieurs types de mobilité géographique. Quatre retiennent particulièrement notre attention et constituent l'angle d'analyse de cet article. Il y a d'abord la non-mobilité, le fait de ne pas quitter sa localité d'origine. La mobilité intrarégionale consiste en un déplacement pour plus de six mois dans une localité de la région administrative d'origine. La mobilité interrégionale consiste en un déplacement dans une localité située à l'extérieur des limites de la région administrative d'origine. Finalement, après avoir quitté la région d'origine (mobilité interrégionale), certains jeunes reviennent dans leur localité d'origine ou dans une localité de la région administrative d'origine, faisant des retours dans la région d'origine le quatrième type de mobilité.

La mobilité géographique, l'insertion professionnelle et la scolarisation

Plusieurs travaux ont été menés sur la mobilité géographique des jeunes. Toutefois, seuls les aspects liés à l'insertion professionnelle seront discutés ici².

Le champ de l'insertion professionnelle est considéré comme étant délimité d'un côté par le système d'enseignement et de l'autre par le système productif. Dans ce contexte, le processus d'insertion professionnelle se déroule en trois temps : la formation professionnelle (préparation effectuée par le système d'enseignement), la transition professionnelle (passage du système d'enseignement au marché de l'emploi) et l'intégration professionnelle (installation stable en emploi) (Laflamme, 1993).

Or, la linéarité de ce processus est à remettre en question, car il est désormais rare de constater une étanchéité entre l'école et l'emploi. De plus en plus de jeunes travaillent en même temps qu'ils étudient ou encore sont mobilisés dans des mécanismes institutionnalisant le rapprochement entre le système d'enseignement et le marché de l'emploi, comme l'alternance travail-études (Bourdon, 2001). Ainsi, « le processus de transition de l'école à l'emploi se [transforme] pour occuper une zone de plus en plus large et de plus en plus floue où s'entremêlent un système éducatif et un système productif auparavant beaucoup plus distincts » (Bourdon, 2001, p. 77).

La précarisation des formes de l'emploi vécue par plusieurs jeunes (Rose, 1999, 2000; Fournier et Bourassa, 2000) pourrait être un adjuvant à cette concomitance entre l'école et l'emploi. Pouvant s'apparenter à une stratégie à l'égard des savoirs (Laflamme, 1993), certains jeunes pourraient être tentés de poursuivre leurs études, même après un diplôme terminal, compte tenu du fait qu'ils doivent composer avec le travail à temps partiel. Les analyses de Laflamme (2000) ont d'ailleurs montré que le pouvoir du diplôme est déterminant dans la poursuite des études chez les jeunes.

Nos travaux se concentrent sur le lien entre la mobilité géographique et l'insertion professionnelle des jeunes (Deschenaux et Laflamme, 2004; Laflamme et Deschenaux, 2004). Les résultats de ces recherches montrent bien l'influence de différents facteurs sur l'insertion professionnelle en lien avec la mobilité, notamment le type de diplôme possédé et le type de région dans lequel les jeunes s'insèrent professionnellement. Aussi, les jeunes de retour dans leur région, après l'avoir quittée pour étudier, ont une perception positive du marché de l'emploi dans leur milieu d'origine. Également, le marché de l'emploi était différemment configuré d'une région à l'autre, conférant un avantage à certains diplômés de retour dans leur région. La question du pouvoir du diplôme différent d'une région à une autre y est posée à titre d'interprétation. En effet, les résultats tendent à montrer que les diplômés des filières professionnelles et techniques de retour dans leur région tirent leur avantage d'une plus grande valeur associée au diplôme qu'ils détiennent et que les universitaires bénéficieraient d'un effet de rareté du titre possédé (Deschenaux et Laflamme, à paraître).

Ces résultats posent la question de l'importance de la scolarisation pour l'insertion professionnelle. Si les jeunes quittent leur milieu d'origine majoritairement

2. Les personnes intéressées par les travaux du Groupe de recherche sur la migration des jeunes peuvent consulter le site de l'Observatoire Jeunes et société à l'adresse <<http://www.obsjeunes.qc.ca/>>.

pour étudier et que les plus mobiles sont ceux qui ont une meilleure insertion professionnelle (Deschenaux et Laflamme, 2004), doit-on faire automatiquement une adéquation entre le niveau de scolarité, la mobilité et l'insertion professionnelle? Si tel est le cas, comment se débrouillent les jeunes faiblement scolarisés?

Les jeunes faiblement scolarisés

Si plusieurs études prouvent l'influence de la scolarisation sur l'obtention d'un emploi, peu de travaux se concentrent sur les parcours géographiques et professionnels des jeunes peu scolarisés. Avant de commencer l'examen des données, il semble utile de définir la notion de jeunes peu scolarisés, de manière empirique. En effet, c'est à partir de nos données qu'est définie cette notion.

Les données du sondage effectué par le Groupe de recherche sur la migration des jeunes (GRMJ) permettent de retracer le parcours géographique et de décrire l'insertion professionnelle des jeunes peu scolarisés et de les comparer aux autres plus scolarisés. Une question du sondage permettait de connaître le niveau du dernier diplôme obtenu. Les répondantes et les répondants devaient indiquer s'ils détenaient soit : aucun diplôme du primaire, un diplôme du primaire, un diplôme d'études secondaires, un diplôme d'études professionnelles, un diplôme d'études collégiales, un diplôme d'études collégiales techniques, un baccalauréat, une maîtrise ou un doctorat. À la suite de Bourdon et Roy (2004), de Gauthier et coll. (2003) au Québec et de Coutrot et coll. (2004) en France, le groupe des jeunes peu scolarisés est composé dans cet article des jeunes qui n'ont pas obtenu leur diplôme d'études secondaires, constitué des réponses « aucun primaire » et « diplôme du primaire ». Ils représentent 2,8 % de l'échantillon. Nous avons ensuite regroupé les autres réponses de manière à constituer des groupes de diplômes permettant une comparaison nuancée avec les jeunes peu scolarisés. Ainsi, les jeunes détenant une formation que nous avons qualifiée de générale sont les titulaires d'un diplôme d'études secondaires et d'un diplôme d'études collégiales préuniversitaires. Ces deux filières ont été jumelées en raison de leur caractère terminal, mais non professionnalisant. En tout, 27,9 % des jeunes de l'échantillon sont dans cette catégorie. Les diplômés du secondaire professionnel et du collégial technique ont été amalgamés en raison de la parenté de ces programmes. C'est 34,0 % de l'échantillon qui se retrouve dans cette catégorie. Pour terminer, les programmes universitaires ont été regroupés pour réunir 35,2 % de l'échantillon. Malgré la faible représentation des jeunes faiblement scolarisés chez les 20 à 34 ans interrogés, les différences présentées se sont avérées statistiquement significatives, comme il en sera question plus loin.

Les statistiques de 2005 du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec fixent le taux de décrochage scolaire au secondaire à 20,2 %, c'est-à-dire que « ces personnes n'avaient pas de diplôme du secondaire ni ne fréquentaient l'école » (p. 62). Ces mêmes chiffres montrent cependant qu'une part de ces jeunes décrocheurs et décrocheuses vont obtenir leur diplôme d'études secondaires à l'âge

Des statistiques récentes montrent que le nombre d'emplois disponibles pour les personnes sans diplôme du secondaire a chuté de 34,8 % entre 1990 et 2004. Pendant ce temps, le nombre d'emplois destinés aux finissants et finissantes universitaires augmentait de 81,5 % (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec, 2005).

adulte, comme le mentionne l'étude de Gauthier, Hamel, Molgat, Trottier, Turcotte et Vultur (2004). Il existe d'ailleurs d'importantes disparités entre les différentes régions administratives québécoises concernant le taux d'obtention d'un premier diplôme du secondaire, jeunes et adultes confondus. En 2003-2004, 75,4 % des habitants et habitantes de la Côte-Nord détenaient un diplôme du secondaire. À Montréal, c'est 80,6 % des habitants et habitantes qui en font autant, alors que c'est le cas de 95,9 % des gens du Bas-Saint-Laurent et de 98,5 % au Saguenay-Lac-Saint-Jean (*Ibid.*). Il semble donc que plusieurs jeunes faiblement scolarisés retournent aux études pour obtenir leur diplôme d'études secondaires, mais que les taux de scolarisation ne sont pas uniformes sur le territoire québécois. Cet éventuel retour aux études explique sans doute la faible proportion de jeunes peu scolarisés dans notre échantillon, puisqu'il est composé de jeunes de 20 à 34 ans.

Des travaux sur l'insertion professionnelle des jeunes peu scolarisés démontrent l'existence « d'un segment du marché du travail encore disponible pour une main-d'œuvre non qualifiée et qui peut constituer un attrait pour des jeunes qui n'aiment pas particulièrement les études » (Gauthier, 2004, p.1). Toutefois, des statistiques récentes montrent que le nombre d'emplois disponibles pour les personnes sans diplôme du secondaire a chuté de 34,8 % entre 1990 et 2004. Pendant ce temps, le nombre d'emplois destinés aux finissants et finissantes universitaires augmentait de 81,5 % (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec, 2005).

Objectif de la recherche

Considérant les situations différentes vécues par les jeunes faiblement scolarisés, l'état actuel du marché de l'emploi s'offrant à eux (baisse du nombre d'emplois disponibles) et les disparités régionales existantes au Québec en matière de taux de scolarité, cet article a pour objectif d'examiner l'articulation du lien entre l'insertion professionnelle et la mobilité géographique chez les jeunes peu scolarisés.

Quelques repères méthodologiques

Les données présentées proviennent d'un sondage téléphonique, mené par le GRMJ en 2004-2005, auprès de 5 997 jeunes âgés entre 20 et 34 ans. Cet article se veut donc une des contributions issues de cette enquête. Les détails méthodologiques présentés dans les prochaines sections sont issus de l'annexe méthodologique du rapport national 2004-2005 sur la migration des jeunes (Gauthier et coll., 2006), rédigée en majeure partie par Serge Côté.

L'échantillonnage et « les » taux de réponse

Le modèle d'échantillonnage correspond à la définition classique d'échantillon probabiliste par grappes stratifiées pondérées. Les ménages éligibles étaient tous ceux qui comprenaient ou qui avaient déjà compris des jeunes âgés présentement de

20 à 34 ans. Dans les cas où une personne âgée de 20 à 34 ans avait quitté le ménage, elle était rejointe à son nouveau domicile. Cette stratégie permettait de procéder à une constitution des ménages dont une ou plusieurs personnes avaient migré tout en respectant l'équiprobabilité de sélection des personnes éligibles.

Le sondage repose sur plusieurs échantillons superposés et administrés séquentiellement. Le nombre de personnes rejointes dans tous les volets de la recherche est de 5 997. À partir d'un tirage initial de 45 363 numéros de téléphone, il a fallu en retrancher 5 151 pour diverses raisons : absence de service, numéros non résidentiels, numéros de télécopieur, de modem, de cellulaire ou de téléavertisseur. Un second retrait de 21 275 numéros de téléphone s'est imposé, soit qu'aucun individu n'avait l'âge requis ou ne pouvait être référé par quelqu'un à partir du numéro de téléphone primaire, soit que personne ne correspondait aux critères d'éligibilité du volet de l'enquête. Pour l'ensemble de l'enquête, les 18 937 numéros valides restants ont constitué l'échantillon effectif. Comme il y a eu 5 997 personnes qui ont rempli un questionnaire, le taux de réponse est de 31,7 %. Les non-réponses s'expliquent soit par des refus (36,1 %), soit par l'impossibilité de remplir le questionnaire (32,0 %), soit par le fait que certains questionnaires ont été rejetés (0,02 %).

Toutefois, il existe différentes façons de calculer les taux de réponse aux enquêtes (Perrien, Chéron et Zins, 1983). En utilisant la méthode de Wiseman et Billington (1984), on obtient un taux de réponse de 61,1 %.

Le déroulement de l'enquête et la marge d'erreur

Les entretiens téléphoniques se sont déroulés entre mai 2004 et février 2005. La durée moyenne des entrevues complétées est de 33 minutes. Le questionnaire a été administré à partir de la centrale téléphonique de Léger Marketing. Dans les analyses et les sorties statistiques que l'équipe de recherche a effectuées, l'intervalle de confiance généralement retenu a été de 0,95. Avec un tel intervalle de confiance, la marge d'erreur pour l'échantillon utilisé dans cet article de 4 461 répondants et répondantes est de 1,3 %.

Le questionnaire utilisé et les analyses effectuées

Les données ont été recueillies au moyen d'un questionnaire utilisé lors de l'enquête de 1998-1999. Une enquête qualitative menée en 1994-1995 en avait permis l'élaboration. Ce questionnaire comporte huit blocs de questions : sélection des profils; départ du domicile familial; départ et intégration au lieu 1 (arrivée); identité régionale et avenir du lieu 0 (origine); évaluation de la situation actuelle; stabilité et mobilité potentielle; retour; sociodémographie. Les questions utilisées dans cet article sont surtout issues des blocs sur le départ du foyer familial et sur les questions concernant l'emploi liées à l'évaluation de la situation actuelle.

Afin de conserver un questionnaire répondant au format d'une enquête réalisée par téléphone, certaines questions jugées moins pertinentes ont été éliminées pour ajouter des questions répondant davantage aux attentes des partenaires et aux connaissances du phénomène mises à jour par les chercheurs (par exemple des questions reliées à l'emploi). Au-delà des questions nécessaires pour établir l'admis-

sibilité des répondants et des répondantes, l'instrument comporte 34 questions sociodémographiques et 76 questions sur la migration et les sujets qui y sont reliés. L'encodage de toutes les informations a nécessité la constitution de 438 variables.

Une pondération a été appliquée pour corriger certaines disproportions en fonction de l'âge, du genre, de la région d'origine et de la langue d'usage. Cette pondération s'appuie sur les données de l'Institut de la statistique du Québec.

L'échantillon utilisé dans cet article se compose de 3 854 personnes. La scolarité est déterminée par le dernier diplôme obtenu. En conséquence, les personnes ayant déclaré être surtout aux études lors du sondage ont été exclues de l'échantillon de travail, dans le souci d'avoir le portrait réel du niveau de scolarité des jeunes. Une personne détenant un diplôme d'études secondaires pouvait être en train de faire ses études collégiales au moment du sondage, ce qui explique la décision d'écarter les personnes aux études. Les personnes sélectionnées ont été actives sur le marché de l'emploi au cours de l'année de l'enquête. Elles pouvaient être en emploi ou à la recherche d'un emploi.

Dans cet article, des tableaux croisés ont été effectués. Afin de déterminer si les relations qui y apparaissent sont significatives ou au contraire dues au hasard (Stafford et Bodson, 2006), le test du khi-carré a été utilisé.

La mobilité géographique et l'insertion professionnelle des jeunes peu scolarisés

Cette section aborde les différences entre les jeunes peu scolarisés et leurs homologues plus diplômés relativement à la mobilité géographique et à l'insertion professionnelle.

Les profils et motifs de la mobilité géographique des jeunes

L'examen du profil de mobilité géographique des jeunes, selon leur niveau de scolarité, révèle des différences assez marquées (tableau 1). Les jeunes peu scolarisés sont beaucoup moins mobiles que les autres. En effet, 60,2 % des jeunes peu scolarisés sont non mobiles, comparativement à 24,4 % des diplômés universitaires. Les jeunes peu scolarisés se déplacent proportionnellement davantage à l'intérieur des frontières de leur région administrative d'origine que les universitaires (17,6 % c. 4,8 %). Leurs déplacements intrarégionaux s'apparentent toutefois à ceux des diplômés de la formation professionnelle et technique (15,0 %). Lorsqu'ils ont quitté la région, les jeunes peu scolarisés y reviennent moins que les plus scolarisés.

Tableau 1 : **Distribution selon le niveau de scolarité et le profil de mobilité géographique (N=3847)**

Profil de mobilité géographique	Peu scolarisés (%)	Formation générale (%)	Formation professionnelle et technique (%)	Universitaires (%)	Total (%)
Non mobiles	60,2	42,0	37,1	24,4	34,7
Mobiles intrarégionaux	17,6	11,9	15,0	4,8	10,6
Mobiles interrégionaux	12,0	28,5	30,2	50,1	36,2
Mobiles de retour	10,2	17,6	17,7	20,7	18,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

$\chi^2 = 282,615$ significatif à 0,00
Source : Sondage GRMJ 2004-2005

Les mêmes tendances se profilent en examinant la situation selon le type de région d'origine. Chez les jeunes originaires des régions périphériques, 58,8 % des jeunes peu scolarisés sont non mobiles alors que 9,4 % des diplômés universitaires sont dans cette situation. Dans les régions métropolitaines, les jeunes peu scolarisés sont massivement non mobiles (82,4 %)³, probablement en raison d'une plus grande diversification de l'économie permettant l'obtention d'un emploi malgré la faible scolarisation.

Les motifs de départ du domicile familial varient selon le niveau de scolarité des jeunes (tableau 2). Malgré le fait que la volonté de « vivre sa vie » soit le motif le plus souvent évoqué, il est proportionnellement plus important chez les jeunes diplômés de la formation générale. Les jeunes peu scolarisés se comparent aux universitaires pour ce motif (79,1 % c. 75,8 %). Ce motif étant multidimensionnel, nous devons traiter ce résultat avec circonspection. En effet, pour les uns, « vivre sa vie » pouvait se rapporter à l'obtention d'un emploi rimant avec l'autonomie, tandis que pour d'autres, le même motif pouvait faire référence aux études ou à une expérience liée davantage à la sociabilité. Des analyses plus fines de ce motif de départ devront être réalisées pour expliquer ce motif « un peu vague » (Gauthier *et al.*, 2003, p.141).

Comme on pouvait s'y attendre, les études motivent davantage les universitaires à quitter le domicile familial que les jeunes peu scolarisés (63,9 % c. 9,1 %). Les diplômés de la formation professionnelle et technique se rapprochent des universitaires à ce chapitre (45,5 %). Les motifs de départ liés au travail ou à des problèmes familiaux sont proportionnellement beaucoup plus souvent mentionnés par les jeunes peu scolarisés.

3. Données non montrées dans les tableaux.

Tableau 2 : **Distribution selon le niveau de scolarité et le motif de départ du domicile familial (taux de réponses favorables)**

Motif de départ	Peu scolarisés (%)	Formation générale (%)	Formation professionnelle et technique (%)	Universitaires (%)	Total (%)
Pour vivre votre vie ^a	79,1	83,4	82,1	75,8	79,8
Pour avoir une bonne qualité de vie ^b	79,1	64,8	60,8	55,2	59,8
Pour poursuivre des études ^c	9,1	32,7	45,5	63,9	49,2
Pour aller travailler ^d	52,3	37,1	37,9	30,2	34,8
Pour suivre un conjoint ^e	20,9	30,3	26,4	19,6	24,5
En raison de problèmes familiaux ^f	30,2	11,8	8,0	4,0	7,7

A : $\chi^2 = 14,468$ significatif à 0,00
 B : $\chi^2 = 22,586$ significatif à 0,00
 C : $\chi^2 = 189,246$ significatif à 0,00
 D : $\chi^2 = 20,414$ significatif à 0,00
 E : $\chi^2 = 26,845$ significatif à 0,00
 F : $\chi^2 = 65,701$ significatif à 0,00
 Source : Sondage GRMJ 2004-2005

En somme, les jeunes quittent majoritairement le domicile familial pour vivre de nouvelles expériences ou pour avoir une bonne qualité de vie. Toutefois, leur niveau de scolarité teintera différemment les motifs, de même que les profils de mobilité selon qu'ils sont plus ou moins scolarisés.

La situation objective des jeunes sur le marché de l'emploi

Depuis les années soixante-dix, c'est l'argument des conditions de travail qui est mis de l'avant pour justifier la poursuite d'études supérieures. Récemment, le gouvernement du Québec investissait d'importantes sommes pour valoriser la formation professionnelle, arguant de bons taux de placement dans des emplois donnant accès à de bonnes conditions de travail (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec, 2006). En observant la situation des personnes interrogées dans notre étude, il est possible de constater des différences quant à l'occupation principale. En effet, le tableau 3 montre que les personnes peu scolarisées travaillent proportionnellement moins que les personnes scolarisées, tout en étant proportionnellement plus souvent à la recherche d'un emploi. Les diplômés de la formation professionnelle et technique sont ceux qui, toutes proportions gardées, travaillent le plus souvent.

C'est plus de la moitié (56,5 %) des jeunes peu scolarisés qui gagnent moins de 15 000 \$ par année.

En comparaison, cette proportion s'élève à 15,7 % chez les jeunes universitaires.

Tableau 3 : **Distribution selon le niveau de scolarité et l'occupation actuelle (N=3847)**

Occupation actuelle	Peu scolarisés (%)	Formation générale (%)	Formation professionnelle et technique (%)	Universitaires (%)	Total (%)
Travail	88,9	93,3	95,5	93,6	94,0
Recherche d'emploi	11,1	6,7	4,5	6,4	6,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

$\chi^2 = 79,823$ significatif à 0,00
Source : Sondage GRMJ 2004-2005

Sur le plan de la rémunération annuelle, de grands écarts existent entre les jeunes de 20 à 34 ans. C'est plus de la moitié (56,5 %) des jeunes peu scolarisés qui gagnent moins de 15 000 \$ par année. En comparaison, cette proportion s'élève à 15,7 % chez les jeunes universitaires. Les données montrent bien que les titulaires de diplômes donnant accès au marché de l'emploi, comme ceux de la formation professionnelle et technique et ceux de l'université, gagnent de meilleurs salaires. Pour les jeunes qui gagnent annuellement 60 000 \$ et plus, il est possible de remarquer le fait que les diplômés universitaires sont dans une classe à part, étant 20,0 % dans cette situation, par rapport à 3,7 % des jeunes peu scolarisés (tableau 4).

Tableau 4 : **Distribution des répondants selon le revenu annuel (N=3847)**

Revenu annuel	Peu scolarisés (%)	Formation générale (%)	Formation professionnelle et technique (%)	Universitaires (%)	Total (%)
Moins de 14 999 \$	56,5	34,4	23,2	15,7	24,6
Entre 15 000 \$ et 29 999 \$	38,9	43,4	49,6	35,0	42,4
Entre 30 000 \$ et 59 999 \$	0,9	16,2	19,1	29,4	21,4
60 000 \$ et plus	3,7	6,1	8,1	20,0	11,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

$\chi^2 = 373,348$ significatif à 0,00
Source : Sondage GRMJ 2004-2005

Des données non montrées dans les tableaux permettent de constater que les diplômés de la formation professionnelle et technique sont ceux qui travaillent proportionnellement le plus à temps plein (90,5 %). En comparaison, 80,2 % des jeunes peu scolarisés et 89,7 % des universitaires sont dans cette situation.

Il ne semble pas que le profil de mobilité géographique soit un facteur de différenciation importante des trajectoires professionnelles des jeunes lorsque l'on compare les jeunes peu scolarisés à leurs homologues davantage diplômés.

Les croisements des variables précédemment traitées avec les profils de mobilité géographique ne sont pas tous statistiquement significatifs. Seule la rémunération est associée au profil de mobilité : les mobiles de retour gagnent davantage que la moyenne. En somme, il ne semble pas que le profil de mobilité géographique soit un facteur de différenciation importante des trajectoires professionnelles des jeunes lorsque l'on compare les jeunes peu scolarisés à leurs homologues davantage diplômés. Ce constat permet d'apporter des éléments de réponse à l'objectif de cette recherche.

Les représentations des jeunes à propos de leur insertion professionnelle

Plusieurs énoncés de notre questionnaire portent sur l'évaluation subjective que font les jeunes à propos de leur situation sur le marché de l'emploi. Or, un constat marque l'examen de ces données au regard du niveau de scolarité : deux groupes se constituent au regard de l'évaluation qu'ils font de leur situation sur le marché de l'emploi. Les jeunes peu scolarisés se démarquent des autres types de diplômés.

Une analyse factorielle des énoncés touchant la représentation de la situation actuelle des personnes interrogées a permis de constituer un facteur que nous désignons comme le rapport à l'emploi (Laflamme et Deschenaux, 2004), c'est-à-dire le pouvoir qu'estiment détenir les jeunes interrogés quant à leur insertion professionnelle. Ils étaient appelés à se prononcer sur leur confiance à pouvoir obtenir un emploi quand ils le désirent, sur l'avancement qu'ils pourraient avoir dans leur emploi, sur leur satisfaction à l'égard de leurs conditions de travail et sur le déroulement de leurs démarches de recherche d'emploi.

Un regroupement des scores obtenus en trois catégories, soit un faible, moyen ou fort rapport à l'emploi permet d'obtenir la distribution présentée dans le tableau 5.

Tableau 5 : **Distribution des répondants selon le rapport à l'emploi (N=3847)**

Rapport à l'emploi	Peu scolarisés (%)	Formation générale (%)	Formation professionnelle et technique (%)	Universitaires (%)	Total (%)
Faible	13,0	2,4	1,9	2,8	2,6
Moyen	34,0	24,6	23,1	20,7	23,0
Fort	53,0	73,0	75,0	76,5	74,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

$\chi^2 = 59,978$ significatif à 0,00
Source : Sondage GRMJ 2004-2005

Ainsi, les jeunes diplômés universitaires sont proportionnellement les plus nombreux à présenter un fort rapport à l'emploi, mais la différence n'est pas très importante par rapport aux autres diplômés. Fait intéressant à noter, plus de la moitié des jeunes peu scolarisés (53,0 %) estiment détenir un fort pouvoir sur le marché de l'emploi. Il appert, à la suite de ce constat, que les jeunes peu scolarisés estiment bien se tirer d'affaire sur le marché de l'emploi, contrairement à ce qu'on pourrait croire. Malgré des conditions objectives (situation en emploi et salaire) différentes, ils ne sont que 13,0 % à estimer détenir un faible rapport à l'emploi. Certes, cette proportion se démarque fortement des autres diplômés, mais demeure relativement faible. Une interprétation de ce constat est avancée plus loin.

En ce qui a trait aux facteurs de vie professionnelle importants, c'est-à-dire les caractéristiques jugées importantes dans un emploi, certaines différences sont observables selon le niveau de scolarité, mais elles sont minces. En effet, en ce qui a trait à l'autonomie dans la réalisation de la tâche, aux possibilités d'avancement, à la possibilité d'avoir des responsabilités, à la rémunération et à la conciliation travail-famille, peu de différences sont observables. Dans tous ces cas, les plus scolarisés trouvent ces caractéristiques proportionnellement un peu plus importantes. Une différence notable concerne l'importance de la correspondance entre l'emploi et les études, où les plus scolarisés accordent évidemment plus d'importance.

Par ailleurs, certains aspects présentent des différences plus importantes que ceux précédemment abordés. Le fait de côtoyer des gens qu'ils connaissent semble très important chez les jeunes peu scolarisés (40,7 %), alors que c'est marginal du côté des universitaires (15,6 %). Il y a également une différence statistiquement significative selon le niveau de scolarité concernant la satisfaction au travail. Alors que plus de neuf universitaires sur dix (86,8 %) désirent un emploi qui leur procure une satisfaction personnelle, cette caractéristique de l'emploi est souhaitée par 65,7 % des jeunes peu scolarisés. Ils semblent avoir un rapport au travail différent, où la satisfaction et la réalisation par le travail sont peut-être plus difficiles à atteindre.

L'articulation du lien entre l'insertion professionnelle et la mobilité géographique

Après avoir examiné séparément l'insertion professionnelle et la mobilité géographique au regard de la scolarisation des jeunes de l'échantillon, nous visons ici à mettre en lien ces deux trajectoires, celles de l'emploi et de la mobilité.

Les jeunes peu scolarisés présentent plusieurs différences avec leurs homologues plus scolarisés, autant sur le plan de la mobilité géographique que sur celui de l'insertion professionnelle. En effet, les jeunes peu scolarisés sont moins mobiles et le sont pour des motifs différents. Ce constat n'est pas réellement surprenant compte tenu du fait que les études constituent un des motifs de mobilité les plus importants pour les jeunes. Les jeunes peu scolarisés quittent le domicile familial pour « vivre leur vie » ou pour « avoir une bonne qualité de vie » avant toute chose. Les données ont permis de remarquer que ces jeunes occupent proportionnellement moins souvent un emploi que les plus scolarisés. Aussi, le revenu annuel est très différencié au regard de la scolarité.

Ainsi, la scolarité révèle d'importantes différences, caractérisant l'articulation de la mobilité géographique et de l'insertion professionnelle, en ce sens que les plus scolarisés sont les plus mobiles, les plus en emploi et les mieux rémunérés. En examinant la situation à l'aune du pouvoir du diplôme, comme nous l'avons fait ailleurs (Deschenaux et Laflamme, à paraître), il appert que l'économie des régions est distinctement structurée, accordant un pouvoir différent aux titres scolaires que possèdent les jeunes. Or, pour les jeunes peu scolarisés, ce capital ne peut être mobilisé dans la recherche d'emploi, cela uniformisant leur situation sur le marché de l'emploi d'une région à une autre. En effet, en ne sélectionnant que les jeunes peu scolarisés, le croisement entre la situation en emploi, le type de mobilité géographique et le type de région d'origine n'est pas statistiquement significatif.

L'existence uniformément répartie sur le territoire d'un segment du marché de l'emploi offrant des postes sans exigence de qualification particulière, ce que Paillé (1992) appelle les « petites et moyennes jobs », permettrait aux jeunes peu scolarisés de se trouver de l'emploi sans égard à leur emplacement sur le territoire.

Des attentes objectivement adaptées?

La situation des jeunes peu scolarisés est objectivement différente de celle des autres jeunes plus diplômés. Pourtant, ces distinctions ne semblent pas affecter outre mesure les attentes des jeunes ou l'évaluation que ceux-ci font de leur situation sur le marché de l'emploi. Le seul constat que la majorité (56,5 %) des jeunes peu scolarisés gagnent moins de 15 000 \$ par année aurait pu nous faire croire que ces jeunes ne sont pas satisfaits de leurs conditions de travail.

Plusieurs auteurs se sont attardés à la situation de ces jeunes, que d'aucuns nomment les « exclus » ou les « poqués » (Baby, 2005). Sans prétendre que le seul fait de ne pas posséder un diplôme d'études secondaires suffise à cataloguer les jeunes dans ce vocable, une interprétation théorique des constats issus des analyses présentées est ici avancée.

À la suite de Baby (2005) et de Bourdieu (1980c, 1998, 1993), nous avançons l'interprétation d'une adaptation objective des attentes à l'égard du marché de l'emploi chez les jeunes en général, mais chez les peu scolarisés en particulier.

Baby (2005) évoque une anesthésie sociale des jeunes pour expliquer le fait qu'ils n'expriment pas leur frustration ou encore qu'ils ne se révoltent pas devant leur situation. « Quand vient le temps d'expliquer et d'essayer de comprendre ce qui leur arrive, on trouve, dans les propos de ces jeunes, des récurrences hallucinantes. Certains propos reviennent avec la précision d'une citation, à croire qu'ils leur ont été enseignés » (p. 8). Ces jeunes en arrivent ainsi à croire qu'ils sont les artisans de leur malheur. Des chercheurs ayant interrogé des jeunes peu scolarisés à propos de leur rapport au travail écrivent que : « Ils acceptent une pareille rétribution et des conditions de travail de cet ordre en faisant preuve de lucidité quant à leur manque de qualification et leur absence de diplôme » (Gendron et Hamel, 2004). De pareils propos font dire à Baby (2005) que les « barbares sont aux portes de la cité, mais ils

dorment » (p. 7). En effet, les jeunes adopteraient une conscience dominée (Freire, 1983), à savoir qu'ils ne semblent pas se rendre compte de leur situation peu enviable parce qu'ils sont convaincus que c'est ce qu'ils méritent, étant donné qu'ils ont interrompu leurs études.

Le sociologue français Pierre Bourdieu a élaboré un concept majeur lorsqu'il est question de la socialisation, soit l'*habitus*. Ce concept permet de dévoiler les effets des structures sociales sur les acteurs dans un champ. Aux fins de notre propos, ce concept permettrait d'éclairer la construction de l'anesthésie sociale dont traite Baby (2005).

L'*habitus* bourdieusien est présenté comme un « système socialement constitué de dispositions structurées et structurantes qui est acquis par la pratique et constamment orienté vers des fonctions pratiques » (Bourdieu et Wacquant, 1992, p. 96). On peut penser que l'*habitus* est une sorte de « répertoire » de réactions qui est tributaire du milieu dans lequel évolue l'agent, en ce sens que le répertoire d'actions possibles s'inscrit dans les limites et les potentialités du cadre social dans lequel il s'inscrit. Ainsi, ce système de dispositions est structuré par les caractéristiques du champ et il structure l'action de l'agent qui a incorporé ce système.

C'est alors l'accumulation des expériences vécues par un agent dans un champ donné (la socialisation) qui contribue à l'intériorisation des dispositions composant l'*habitus* en participant à l'incorporation de la « nécessité objective » (Bourdieu, 1980b; Bourdieu et Wacquant, 1992). C'est cette intériorisation des dispositions qui porte vers la généralisation des réactions des agents d'un champ donné, dans différentes situations vécues dans ce même champ. Ainsi, l'*habitus* est « un avoir acquis qui s'est transformé en être » (Accardo, 1997, p. 68), en ce sens que les dispositions « héritées » de l'*habitus* sont tellement intériorisées qu'elles deviennent en quelque sorte une part de l'agent qui les possède.

On peut comparer l'*habitus* à un ressort en position d'attente d'être déclenché. Ce sont des potentialités et non des certitudes qui le composent puisque, selon la structure du champ dans lequel il se trouve et les *stimuli* qu'il suscite, le même *habitus* peut « engendrer des pratiques différentes, et même opposées » (Bourdieu et Wacquant, 1992, p. 117).

Les jeunes peu scolarisés tiennent souvent le discours que l'école n'est pas faite pour eux (Vultur, 2005), mais il est tout naturel de croire que l'école est en grande partie responsable de cette représentation, en produisant des « exclus de l'intérieur » (Bourdieu, 1993).

C'est là un des effets les plus puissants, les mieux cachés aussi – et pour cause –, de l'institution scolaire et de ses rapports avec l'espace des positions sociales auxquelles elle est censée ouvrir : elle produit de plus en plus d'individus affectés par cette sorte de malaise chronique qu'insinue l'expérience scolaire, absolu ou relatif, et obligés de soutenir par une sorte de bluff permanent à l'égard des autres et aussi d'eux, une image de soi durablement écorchée, blessée ou mutilée (p. 919).

Les jeunes peu scolarisés soutiendraient être satisfaits de leurs conditions de travail par une adaptation objective de leurs attentes effectuée par le système d'enseignement et le marché de l'emploi, à grands renforts médiatiques.

En somme, les jeunes peu scolarisés soutiendraient être satisfaits de leurs conditions de travail par une adaptation objective de leurs attentes effectuée par le système d'enseignement et le marché de l'emploi, à grands renforts médiatiques (Hazan, 2006). Ainsi, leur espace des possibles serait bien balisé, tout en intégrant le discours dominant à l'effet qu'ils sont responsables de leur sort. Ce faisant, ils conservent l'impression qu'ils peuvent aspirer à un bon emploi. « Cela ne les empêche pas de croire à l'*American Dream*⁴, ni de rappeler que *quand on veut, on peut*, qu'il suffit de se *retrousser les manches* et qu'avec *un peu de bonne volonté*, on vient à bout de tout » (Baby, 2005, p. 9)

Conclusion

Cet article permet de constater qu'il existe des différences entre les jeunes peu scolarisés et les autres jeunes diplômés de différentes filières scolaires sur le plan des conditions objectives d'insertion professionnelle et des motifs de la mobilité géographique. Toutefois, nonobstant ces différences, la représentation que se font ces personnes de leur rapport à l'emploi ne semble pas être influencée par leur niveau de scolarité. En effet, les jeunes peu scolarisés estiment détenir un certain pouvoir sur le marché de l'emploi et semblent globalement satisfaits de leur insertion professionnelle.

Deux principales limites peuvent être soulevées, toutes deux relatives aux données utilisées. D'une part, le thème de l'enquête, tel que présenté par la firme de sondage lorsqu'elle rejoignait les répondantes et les répondants, était la mobilité géographique des jeunes. Or, nos données ont clairement montré que les jeunes peu scolarisés sont moins mobiles. Dans cet esprit, il est probable que les jeunes peu scolarisés contactés par la firme de sondage aient eu une propension plus grande que les autres à refuser de répondre, sous prétexte que le sujet ne les intéressait pas. D'autre part, l'autre limite concerne l'analyse de données secondaires (Gauthier et Turgeon, 1997). Les analyses présentées ont dû être effectuées en fonction des données initialement recueillies. L'objectif de la collecte de données initiale était de réaliser un portrait général de la mobilité géographique des jeunes et non des jeunes peu scolarisés en particulier. Toutefois, comme les croisements présentés sont tous statistiquement significatifs, on peut penser que cette limite a pu être contournée.

Par ailleurs, une interprétation théorique a été avancée tentant d'expliquer la situation des jeunes peu scolarisés et leurs perceptions relativement au marché de l'emploi par une adaptation objective des attentes qu'ils ont, notamment par le système d'enseignement et le marché de l'emploi.

Il faut cependant nuancer cette assertion notamment au regard de l'âge des personnes interrogées. Les statistiques sur l'éducation des adultes montrent que plusieurs personnes effectuent un retour aux études après avoir décroché du secondaire. Comme nous avons interrogé des jeunes âgés entre 20 et 34 ans, il n'est pas

4. L'italique est de l'auteur.

Quelle réponse donneraient ces praticiennes et praticiens à cette question : suis-je un agent de changement dans la société ou est-ce que je contribue à la reproduction des structures sociales actuelles?

exclu que ces personnes, identifiées au moment de l'enquête sous le vocable de « jeunes peu scolarisés », effectuent un retour aux études et améliorent leur sort sur le marché de l'emploi. C'est d'ailleurs un des faits saillants d'une enquête récente à ce sujet (Statistiques Canada, 2006).

Selon Bourdieu (1980c) « la sociologie [...] offre un moyen [...] de contribuer, ne fût-ce que par la conscience des déterminations, à la construction autrement abandonnée aux forces du monde, de quelque chose comme un sujet » (p. 40-41). En ce sens, nous aimons penser que cet article aura contribué, ne serait-ce que partiellement, à cette prise de conscience.

C'est pourquoi nous souhaitons que les praticiennes et les praticiens du monde de l'éducation, de l'orientation professionnelle ou du travail social prennent acte de ces résultats de manière à en tenir compte dans leurs pratiques respectives. Quelle réponse donneraient ces praticiennes et praticiens à cette question : suis-je un agent de changement dans la société ou est-ce que je contribue à la reproduction des structures sociales actuelles? La réponse à cette question relève d'un débat sociologique – aussi essentiel que délicat – sur l'organisation sociale et les finalités du « vivre-ensemble » qu'une étude empirique comme la nôtre ne peut que contribuer à poser sans toutefois pouvoir prétendre trancher.

Références bibliographiques

- ACCARDO, A. (1997). *Introduction à une sociologie critique. Lire Bourdieu*. Paris : Le Mascaret.
- ALLEMAND, S. (2004). La mobilité comme capital. *Sciences humaines*, vol.145, n° janvier, p.20-22.
- ATTALI, J. (2003). *L'homme nomade*. Paris : Fayard.
- BABY, A. (2005). *Pédagogie des poqués*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- BOUFFARTIGUE, P. (2004). *Le retour des classes sociales*. Paris : La Dispute.
- BOURDIEU, P. (1980a). La jeunesse n'est qu'un mot, dans *Questions de sociologie*. Paris : Les éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P. (1980b). *Le sens pratique*. Paris : Les éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P. (1980c). *Questions de sociologie*. Paris : Les éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P. (1998). *Contre-feux*. Paris : Liber - Raisons d'agir.
- BOURDIEU, P. (Dir.) (1993). *La misère du monde*. Paris : Seuil.

- BOURDIEU, P. et WACQUANT, L. (1992). *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. Paris : Seuil.
- BOURDON, S. (2001). Les jeunes de l'école à l'emploi. L'hyperactivité comme adaptation à la précarité au Québec, dans *Les jeunes et l'emploi dans les villes d'Europe et d'Amérique du Nord* sous la direction de L. Roulleau-Berger et M. Gauthier (Dir.). Paris : Éditions de l'Aube, p. 73-85.
- BOURDON, S. et ROY, S. (2004). *Le plaisir d'apprendre. J'embarque quand ça me ressemble. 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*. Québec : Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.
- CASTELLS, M. (2001). *La société en réseaux*. Paris : Fayard.
- COUTROT L., KIEFFER A. et SILBERMAN R. (2004). Travail non qualifié et changement social, dans *Le travail non qualifié*, sous la direction de Meda, D. Paris : La Découverte.
- DESCHENAUX, F. et LAFLAMME, C. (2004). Participation sociale et mobilité géographique : gage d'une insertion professionnelle de qualité? *Lien social et politique-RIAC*, 51, p. 39-48.
- DESCHENAUX, F. et LAFLAMME, C. (à paraître). Quitter sa région pour étudier, y revenir pour travailler. Question de pouvoir du diplôme? dans *Les jeunes et le travail* sous la direction de S. Bourdon et M. Vultur. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- FOURNIER, G. et BOURASSA, B. (2000). *Disparition ou transformation des formes de l'emploi? Entretien avec José Rose*. Québec : Les Presses de l'Université Laval, "Entretien du CRIEVAT-Laval".
- FREIRE, P. (1983). *Pédagogie des opprimés : suivi de conscientisation et révolution*. Paris : Maspero.
- GALLAND, O. (1991). *Sociologie de la jeunesse. L'entrée dans la vie*. Paris : Armand Colin.
- GAUTHIER, B. et TURGEON, J. (1997). Les données secondaires, dans *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, sous la direction de Gauthier, B. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 401-430.
- GAUTHIER, M. (1999). La jeunesse : un mot, mais combien de définitions? dans Gauthier, M. (2003) *Les jeunes Québécois : des "nomades"?* *Recherches sociographiques*, XLIV (1), p. 19-34.
- GAUTHIER, M. (2004). L'insertion professionnelle après un abandon scolaire. *Bulletin d'information de l'Observatoire Jeunes et société*, 5 (1), p. 1.

- GAUTHIER, M., CÔTÉ, S., MOLGAT, M. et DESCHENAU, F. (2003). Pourquoi partent-ils? Les motifs de migration des jeunes régionaux. *Recherches sociographiques*, XLIV (1), p. 113-139.
- GAUTHIER, M., HAMEL, J., MOLGAT, M., TROTTIER, C., TURCOTTE, C. et VULTUR, M. (2004). *L'insertion professionnelle et le rapport au travail des jeunes qui ont interrompu leurs études secondaires ou collégiales en 1996-1997. Étude rétrospective*. Montréal : INRS-Urbanisation, Culture et Société.
- GAUTHIER, M., LEBLANC, P., CÔTÉ, S., DESCHENAU, F., GIRARD, C., LAFLAMME, C. et al. (2006). *La migration des jeunes au Québec : résultats d'un sondage auprès des Québécois de 20-34 ans*. Montréal : INRS-Urbanisation, Culture et Société.
- GENDRON, B. et HAMEL, J. (2004). Travail, valeur et être jeune : quel rapport? dans *Les valeurs des jeunes* sous la direction de G. Pronovost et C. Royer. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, p.128-148.
- HAMEL, J. (1999). La jeunesse n'est pas qu'un mot. Petit essai d'épistémologie pratique, dans *Définir la jeunesse? D'un bout à l'autre du monde* sous la direction de M. Gauthier et J.-F. Guillaume. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval, p. 29-48.
- HAZAN, É. (2006). *La propagande du quotidien*. Paris : Liber - Raisons d'agir.
- KAUFMANN, V. (2001). La mobilité : une notion clé pour revisiter l'urbain? dans *Enjeux de la sociologie urbaine* sous la direction de Bassand, M., V. Kaufmann, et D. Joye. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes, p.87-102.
- LAFLAMME, C. (1993). Réflexions sur une problématique de l'insertion professionnelle des jeunes, dans *La formation et l'insertion professionnelle, enjeux dominants dans la société postindustrielle* sous la direction de Laflamme, C. Sherbrooke : Éditions du CRP, p.89-118.
- LAFLAMME, C. (2000). La poursuite des études, une question de pouvoir du diplôme et de marginalisation, dans *Les 18 à 30 ans et le marché du travail. Quand la marge devient la norme* sous la direction de G. Fournier et B. Bourassa. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval, p.119-138.
- LAFLAMME, C. et DESCHENAU, F. (2004). Situation en emploi, mobilité géographique et insertion professionnelle des jeunes, dans *La migration des jeunes. Aux frontières de l'espace et du temps* sous la direction de P. LeBlanc et M. Molgat. Sainte-Foy : Les Éditions de l'IQRC/Les Presses de l'Université Laval, p.139-163.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2005). *Indicateurs de l'éducation, édition 2005*. Document téléaccessible : [<http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/indic05/docum05/446283.pdf>].

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2006). *Avec un métier qui t'allume, tu as tout pour réussir*. Document téléaccessible : [<http://www.toutpoureussir.com>].
- PAILLÉ, P. (1992). *L'expérience de l'intégration organisationnelle des jeunes travailleurs dans les petites et moyennes entreprises du secteur manufacturier : l'univers des PMJ*. Thèse de doctorat non publiée. Université de Montréal, Montréal, Québec.
- PERRIEN, J., CHERON, E. et ZINS, M. (1983). *Recherche en marketing : méthodes et décisions*. Chicoutimi : Gaëtan Morin.
- PFLIEGER, G. (2006). *De la ville aux réseaux. Dialogues avec Manuel Castells*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes.
- ROSE, J. (1999). Peut-on parler de stratégie d'insertion des jeunes? dans *Définir la jeunesse? D'un bout à l'autre du monde* sous la direction de M. Gauthier et J.-F. Guillaume. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval, p. 161-178.
- ROSE, J. (2000). Les jeunes et l'emploi. Questions conceptuelles et méthodologiques, dans *Les 18 à 30 ans et le marché du travail. Quand la marge devient la norme* sous la direction de G. Fournier et B. Bourassa. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval, p.84-116.
- STATISTIQUE CANADA. (2006). L'éducation des adultes et ses répercussions sur les gains. *Le Quotidien*. Document téléaccessible [<http://www.statcan.ca/Daily/Francais/060324/q060324a.htm>].
- STAFFORD, J. et BODSON, P. (2006). *L'analyse multivariée avec SPSS*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- URRY, J. (2005). *Sociologie des mobilités. Une nouvelle frontière pour la sociologie?* Paris : Armand Colin.
- VULTUR, M. (2005). Aux marges de l'insertion sociale et professionnelle. Étude sur les jeunes "désengagés". *Nouvelles pratiques sociales*, 17 (2), p. 95-107.
- VULTUR, M., GAUTHIER, M. et TROTTIER, C. (2005). L'emploi chez les jeunes sans diplôme, dans *L'annuaire du Québec 2005* sous la direction de Venne, M. Montréal : Fides, p. 335-341.
- WISEMAN, F. et BILLINGTON, M. (1984). Comment on a Standard Definition of Response Rates. *Journal of Marketing Research*, vol. 21, n° 3, p.336-338.

Le travail à temps partiel durant les études chez les élèves du secondaire : impacts sur leur adaptation scolaire et psychosociale

Michelle DUMONT

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Le travail à temps partiel (TTP) des adolescentes et adolescents durant les études est un phénomène social de plus en plus répandu en Amérique du Nord. Pourtant, que savons-nous de ses impacts, à court et à moyen termes, sur l'adaptation scolaire et psychosociale des élèves entre le milieu et la fin du secondaire? Dans le cadre d'une étude québécoise, des questionnaires standardisés ont été remplis par des élèves en troisième, quatrième et cinquième secondaire : tracas quotidiens (Plancherel *et al.*, 1997), stratégies adaptatives (Frydenberg *et al.*, 1993), problèmes psychopathologiques (Achenbach, 1991), estime de soi (Rosenberg, 1965), optimisme (Scheier *et al.*, 1985), autonomie (Greenberger *et al.*, 1974) et travail à temps partiel (adaptation du MÉQ, 1994). Les relevés de notes des élèves en mathématiques, en français ainsi que le relevé général furent également recueillis. Globalement, les résultats révèlent que le TTP durant les études s'avère un facteur de risque pour l'adaptation scolaire des élèves en troisième et en quatrième secondaire travaillant plus de onze heures par semaine, ce qui n'est pas le cas de ceux appartenant à la même catégorie en cinquième secondaire. Par contre, aucun coût réel associé au TTP durant les études n'a été observé sur l'adaptation psychosociale des

adolescentes et adolescents et cela, aux trois cycles scolaires. D'autres analyses indiquent qu'un TTP effectué en troisième secondaire ne permet pas de prédire la sévérité des tracas quotidiens, les ressources personnelles, les résultats scolaires et les comportements intériorisés et extériorisés mesurés en quatrième secondaire, exception faite des stratégies adaptatives productives et sociales évaluées en cinquième secondaire. La conclusion porte sur l'importance de renforcer les facteurs de protection de chaque élève afin de mieux faire face au tandem travail-études.

ABSTRACT

Students Working Part-Time While Attending High School : Impacts on Scholastic and Psychosocial Adaptation

Michelle DUMONT,
University of Quebec in Trois-Rivières, Quebec, Canada

Part-time employment (PTE) among adolescents during their studies is an increasingly common social phenomenon in North America. However, how much do we know about its short and long term impacts on students' scholastic and psychosocial adjustment between the middle and end of their secondary school studies? In the framework of a Québec study, standardized questionnaires were completed by students in the third, fourth and fifth years of secondary school in terms of daily problems, (Plancherel et al., 1997), adaptive strategies (Frydenberg et al., 1993), psychopathological problems (Achenbach, 1991), self esteem (Rosenberg, 1965), optimism (Scheier et al., 1985), autonomy (Greenberger et al., 1974) and part-time work (The Québec ministry of education's adaptation (MÉQ), 1994). The students' math and French marks, as well as their overall results were also collected. Globally, the results reveal that PTE while attending school is a risk factor for school adjustment for students in secondary three and four working more than eleven hours per week, but not for those in the same category in secondary 5. However, no real costs associated to PTE were observed on the psychosocial adjustment of adolescents in any of the three school cycles. Other analyses indicate that having a part time job in secondary three does not allow a prediction to be made about the severity of daily problems, personal resources, marks, and interiorized and exteriorized behaviours measured in secondary four, with the exception of adaptive productive and social strategies evaluated in secondary five. The conclusion emphasizes the importance of strengthening each student's protection factors so they can to deal more effectively with the work-study combination.

RESUMEN

El trabajo a tiempo parcial durante los estudios entre los alumnos de secundaria : impactos sobre la adaptación escolar y psicosocial

Michelle DUMONT

Universidad de Québec en Trois-Rivières, Québec, Canadá

El trabajo a tiempo parcial (TTP) de los adolescentes durante los estudios es un fenómeno social cada vez más común en América del Norte. ¿Sin embargo, qué sabemos de sus impactos, a corto y mediano plazo, sobre la adaptación escolar y psicosocial de los alumnos a la mitad o al final de la secundaria? En el marco de un estudio quebequense, se aplicaron cuestionarios estandarizados entre los alumnos de tercero, cuarto y quinto de secundaria : preocupaciones cotidianas (Plancherel et al, 1997), estrategias de adaptación (Frydenberg et al., 1993), problemas psicopatológicos (Achenbach, 1991), auto-estima (Rosenberg, 1965), optimismo (Scheier et al., 1985), autonomía (Greenberger et al., 1974) y trabajo a tiempo parcial (adaptación del MEQ, 1994). Las calificaciones en matemáticas, en francés y en las otras materias fueron asimismo recopiladas. Globalmente, los resultados muestran que el TTP durante los estudios se presenta como un factor de riesgo para la adaptación escolar de los alumnos de tercero y cuarto de secundaria que trabajan más de once horas por semana, pero no para los alumnos de quinto de secundaria. En cambio, ningún costo real asociado al TTP durante los estudios ha sido observado sobre la adaptación psicosocial de los adolescentes y esto, para los tres ciclos escolares. Otros análisis indican que un TTP durante el tercero de secundaria no permite predecir la severidad de las preocupaciones cotidianas, los recursos personales, los resultados escolares y los comportamientos interiores y exteriores medidos en cuarto de secundaria, excepción hecha de las estrategias de adaptación productivas y sociales evaluadas en quinto de secundaria. Las conclusiones subrayan la importancia de reforzar los factores de protección de cada alumno para bien confrontar el tándem trabajo-estudios.

Introduction

L'adolescence est marquée par des changements nombreux, intenses et rapides sur le plan pubertaire, identitaire et relationnel, sans parler des attentes de performance. Or, une des tâches développementales associées à cette période de la vie concerne la construction de l'identité. Le fait de travailler à temps partiel peut forcer ce processus, car dans de nouveaux contextes environnementaux, l'adolescent apprendra à mieux se connaître, à identifier de quoi il est capable, ce qu'il veut et ce qu'il peut faire de sa vie. Or, dans la société québécoise, on note une acceptation

croissante des adultes à l'égard du travail à temps partiel des adolescentes et adolescents. En effet, il n'est pas rare d'entendre dire « cela va forger son caractère et développer son sens des responsabilités ». Parallèlement à ce changement de mentalité, la société de consommation dans laquelle les adolescentes et adolescents évoluent favorise l'accès rapide au monde du travail afin de se procurer certains biens jugés nécessaires pour les uns et inutiles pour les autres. Dans une étude menée par Dumont (2000), ne pas avoir assez d'argent de poche constitue un tracassant quotidien formulé par les deux tiers des élèves de cinquième secondaire. Par conséquent, il n'est pas étonnant de constater que le tandem travail-études fait de plus en plus partie de la réalité nord-américaine des adolescentes et adolescents des années 2000.

Devant ces constats, on note, depuis plus de vingt ans, un intérêt pour l'évaluation des impacts liés au travail à temps partiel (TTP) durant les études sur le rendement scolaire et le bien-être psychologique des adolescentes et adolescents. Malgré cet intérêt scientifique émergent, les recherches québécoises sont peu nombreuses et la question des coûts et bénéfices reste sans réponse définitive. Par conséquent, cette étude identifie les coûts et bénéfices, à plus ou moins long terme, reliés au travail à temps partiel durant l'année scolaire. Un des éléments novateurs de cette étude consiste à évaluer les impacts liés à l'exercice d'un travail à temps partiel durant les études sur la sévérité des tracassants quotidiens, sur les performances scolaires, sur les comportements intériorisés et extériorisés, ainsi que sur certaines ressources personnelles, variables souvent négligées dans la documentation, et cela, auprès de cinq groupes de travailleuses et de travailleurs mesurés entre le milieu et la fin du secondaire (groupes : ne travaille pas, travaille entre 1 à 5 heures par semaine, travaille entre 6 à 10 heures par semaine, travaille plus de 11 heures par semaine). Un autre élément de nouveauté consiste à évaluer la valeur prédictive des conséquences à plus ou moins long terme du TTP en troisième secondaire sur l'adaptation scolaire et psychosociale des élèves en quatrième et en cinquième secondaire (tracassants quotidiens, ressources personnelles, performances scolaires et détresse psychologique). L'évaluation des conséquences liées au TTP durant les études sur une période de trois ans a rarement été rapportée dans la documentation.

Un des éléments novateurs de cette étude consiste à évaluer les impacts liés à l'exercice d'un travail à temps partiel durant les études sur la sévérité des tracassants quotidiens, sur les performances scolaires, sur les comportements intériorisés et extériorisés, ainsi que sur certaines ressources personnelles.

Loi sur les normes du travail

Comme entrée en matière, soulignons les droits et obligations des employeurs à l'égard des adolescentes et adolescents afin d'assurer leur sécurité et leur plein développement. Globalement, la Loi sur les normes du travail interdit à un employeur : 1) de faire effectuer par un enfant un travail disproportionné à ses capacités ou susceptible de porter atteinte à son éducation, à sa santé ou à son développement, 2) de faire travailler un enfant de moins de 14 ans sans le consentement écrit du parent, 3) de faire travailler, durant les heures de classe, un enfant tenu de fréquenter l'école, 4) de faire travailler, entre 23 heures et 6 heures le lendemain, un enfant tenu de fréquenter l'école, sauf si l'enfant livre des journaux, ou s'il effectue un travail à titre de créateur ou d'interprète dans certains domaines de production artistique (Commission des normes du travail, 2003; Dumont, 2005).

Conséquences liées au travail à temps partiel des adolescentes et adolescents durant leurs études

À quel moment peut-on dire que le travail à temps partiel durant les études constitue un facteur de risque ou de protection pour l'adaptation scolaire et psychosociale des adolescentes et adolescents? Les résultats souvent contradictoires observés dans la documentation soutiennent à la fois la thèse des coûts, et des bénéfices. Les répercussions négatives associées au travail à temps partiel sont importantes, surtout si certains seuils critiques sont franchis soit 15 heures par semaine consacrées à un emploi durant les études, mais surtout à partir de 20 heures par semaine. Rappelons que l'adolescence est une période marquée par d'importants changements de maturation physique, identitaire, intellectuelle et socioaffective. Les élèves qui cumulent le double rôle travail-études augmentent ainsi le risque de présenter des problèmes scolaires et psychosociaux sous le poids de la fréquence et de la sévérité des facteurs de stress et des exigences liées à ces deux fonctions.

Les élèves qui cumulent le double rôle travail-études augmentent ainsi le risque de présenter des problèmes scolaires et psychosociaux sous le poids de la fréquence et de la sévérité des facteurs de stress et des exigences liées à ces deux fonctions.

Coûts

Globalement, un travail à temps partiel intense serait associé *sur le plan de l'école* à des aspirations scolaires moins élevées, à de la fatigue au point de s'endormir sur son pupitre (Bachman et Schulenberg, 1993; Beauchesne et Dumas, 1993; Largie, Field, Hernandez-Reif, Sanders et Diego, 2001), à une baisse de rendement scolaire et d'engagement scolaire (Steinberg & Dornbusch, 1991) et à une probabilité de décrochage scolaire (D'Amico, 1984; Santana, Cooper, Roberts et Araújo-Filho, 2005). Si un lien peut être établi entre le TTP durant les études et le décrochage scolaire, ce dernier peut aussi résulter d'un manque d'intérêt pour l'école et d'un retard dans le cheminement scolaire. Ces types de problèmes peuvent survenir bien avant l'occupation d'un emploi à temps partiel ou alors découler de facteurs externes à l'école comme par exemple un échec amoureux, le décès d'un être cher ou une alternative à la pauvreté. *Sur le plan de la santé*, le TTP serait associé à une baisse d'activités sportives, à une réduction des heures consacrées au sommeil, à une insatisfaction liée au temps accordé aux loisirs (Bachman *et al.*, 1993), à une augmentation de la consommation de substances et/ou d'alcool (Kouvonen et Lintonen, 2002ab; Largie *et al.*, 2001), à une baisse d'activités sportives et parascolaires (Safron, Schulenberg et Bachman, 2001). *Sur le plan personnel, familial et social*, le TTP pourrait mener à des comportements agressifs, à des disputes avec les parents, à des troubles avec la police (Bachman *et al.*, 1993), à des symptômes dépressifs et à un appauvrissement de la relation parents-adolescent : peu de conversations et de piètre qualité, moins de temps passé ensemble et de contacts physiques (Largie *et al.*, 2001).

Bénéfices

En contrepartie, Green (1990) suggère que le stéréotype négatif lié au travail à temps partiel est peu justifié puisque, selon lui, il facilite la transition entre la fin du secondaire et l'entrée sur le marché du travail, en plus d'offrir des expériences sociales complémentaires à l'environnement familial ou scolaire. Malgré ce constat, il suggère que certains jeunes croient que le travail à temps partiel interfère avec

d'autres intérêts personnels. Parmi les avantages liés au travail à temps partiel, Mortimer, Harley et Staff (2002) rapportent, selon un relevé de la documentation, le développement du sens des responsabilités, de la confiance en soi, de la gestion efficace du temps (ponctualité) et de l'estime dans le regard des pairs. Selon les adolescentes et adolescents eux-mêmes, leur emploi les aide à participer aux discussions en classe et à reconnaître l'importance de l'éducation si on veut éviter d'occuper un emploi répétitif, monotone et peu payant le reste de sa vie. Sans pourtant reposer sur une évaluation empirique de la question, on peut penser que d'autres gains peuvent découler d'une incursion précoce dans le monde du travail. Notons entre autres l'expérience acquise dans un monde d'adultes et l'effet structurant que le travail à temps partiel peut apporter sur l'arbitrage entre le temps d'étude et le temps de travail. Le sentiment d'être utile et apprécié pourrait aussi compter parmi les retombées positives du travail à temps partiel et cela surtout si l'élève échoue à l'école ou est mis à l'écart pour des raisons d'intimidation ou de discrimination. De plus, la participation au marché du travail peut favoriser le développement de compétences sociales et d'habiletés qui faciliteront l'insertion professionnelle, telles que la capacité à surmonter sa timidité, le fait d'apprendre à s'affirmer, à mieux se connaître, à être responsable et ponctuel, à prendre des initiatives, à respecter la valeur du travail, de l'effort et de l'argent, à gérer son temps, à collaborer, à travailler avec des appareils sophistiqués, faire l'apprentissage d'une langue seconde, etc. L'exercice d'un travail à temps partiel modéré peut s'avérer une alternative de réussite, mais pas la seule, pour les élèves qui s'adaptent mal au monde scolaire et dont la persévérance est en péril. Enfin, le TTP rend également la transition entre le monde scolaire des adolescentes et adolescents et l'univers professionnel des adultes plus souple et moins anxiogène pour ces élèves en comparaison avec ceux qui auraient été privés d'une telle expérience plus tôt dans le développement. Mortimer, Harley et Staff (2002) concluent que le bien-être personnel de l'adolescent se voit amélioré quand il se dit satisfait de son salaire, qu'il peut sortir plus souvent avec ses amis et dépenser son argent librement. Somme toute, une insertion professionnelle précoce peut être vue comme une excellente source de socialisation facilitant la transition entre la fin du secondaire et le début de l'intégration de l'élève au monde du travail.

Détresse psychologique et ressources personnelles comme facteurs associés au travail à temps partiel des adolescentes et adolescents durant les études

Puisque la question du rapport coûts et bénéfices lié au travail à temps partiel est loin d'être résolue, nous en évaluerons les liens avec des ressources personnelles et adaptatives qui jusqu'ici ont peu été étudiées dans ce type d'études.

Détresse psychologique : une mauvaise adaptation aux facteurs de stress

Occuper un double rôle travail-études peut mettre l'élève sous pression devant les exigences nouvelles et nombreuses qu'offrent ces différents milieux de socialisation, ce qui par ricochet risque d'affecter son bien-être psychologique. Or, plusieurs recherches ont démontré un lien entre le stress et un faible rendement scolaire de

même qu'entre le stress et des problèmes d'adaptation psychosociale (Dumont, Leclerc et Deslandes, 2003), dont les troubles intériorisés (Steinhausen et Winkler Metzke, 2001), les symptômes somatiques, anxieux et dépressifs, le retrait social, les comportements d'agressivité et de délinquance (Reynolds, O'Koon, Papademetriou, Szczygiel et Grant, 2001) et le risque suicidaire (Leclerc, Pronovost et Dumont, 2004). De plus, sous l'influence du stress, un adolescent peut voir augmenter sa consommation de substances nocives pour sa santé surtout s'il travaille de nombreuses heures par semaine et s'il possède de l'argent pour s'en procurer. Or, il faut savoir que la consommation à risque serait également associée à un désir d'abandon scolaire ou à une diminution des résultats scolaires (Guyon et Desjardins, 2002).

Ressources personnelles

Outre les conséquences néfastes associées à la pratique d'un travail à temps partiel comme source additionnelle de stress pouvant affecter la santé psychologique des jeunes, plusieurs résultats de recherche suggèrent une diminution de ces impacts lorsqu'il y a présence et utilisation de ressources personnelles dites positives. Un certain nombre de variables jugées protectrices pour l'adaptation des adolescentes et adolescents seront évaluées ici en lien avec la pratique d'un TTP durant les études.

Stratégies d'adaptation ("coping"): Adopter de mauvaises stratégies adaptatives en réponse à des situations de stress, comme le fait d'assumer le double rôle travail-études, représente un coût pour l'adaptation. En effet, les adolescentes et adolescents vivant un niveau de stress chronique élevé montrent plus d'anxiété et de dépression, s'engagent davantage dans des comportements antisociaux et rapportent moins de *coping* actif (Schmeelk-Cone et Zimmerman, 2003). Le *coping* évitant ou non productif serait quant à lui associé aux troubles intériorisés ou extériorisés (Dumont, Leclerc et Pronovost, 2000; Seiffge-Krenke, 2000; Steinhausen et Metzke, 2001), à l'anxiété exprimée à l'égard des stressseurs familiaux, scolaires, avec les pairs (Griffith, Dubow et Ippolito, 2000) et au risque suicidaire (Pronovost, Leclerc et Dumont, 2003).

Estime de soi: L'estime de soi est susceptible d'augmenter sous l'influence d'un travail à temps partiel valorisant. En revanche, une faible estime de soi serait associée à de moins bons résultats scolaires, à davantage de troubles intériorisés et extériorisés (DuBois, Bull, Sherman et Roberts, 1998), au *coping* évitant (Dumont *et al.*, 1999), à un nombre plus élevé d'événements de vie (Balwin et Hoffmann, 2002), à plus de stress, de dépression, de psychosomatisme, de solitude et d'inquiétude exprimée face aux examens (Dumont *et al.*, 2003).

Optimisme: On peut penser que la personnalité optimiste peut jouer un rôle médiateur dans la manière de bien répondre à des sources de stress comme celui relié au TTP durant les études. Par rapport aux personnes pessimistes, les optimistes rapportent un niveau d'estime de soi plus élevé, expérimentent moins de détresse psychologique (Creed, Patton et Bartrum, 2002), manifestent plus de joie et de bien-être (Ben-Zur, 2003), optent davantage pour des stratégies adaptatives de type résolution de problèmes, mettent l'accent sur le côté positif des situations stressantes

(Scheier, Kumari-Weintraub et Carver, 1986) et adoptent plus souvent un *coping* proactif (Greenglass, 2002).

Autonomie : À l'adolescence, on s'attend à davantage d'autonomie et de prise de responsabilité de la part des jeunes. Occuper un travail à temps partiel peut s'avérer un atout pour le développement de cet attribut personnel. Globalement, l'autonomie réfère à l'autodétermination de sa pensée, de ses sentiments, de ses comportements, ce qui soutient les concepts d'identité, d'indépendance, de compétence interpersonnelle et de responsabilité à assumer (Deslandes, Potvin et Leclerc, 1999). Cette caractéristique de la personnalité est associée au profil de la personne dite résiliente. Soulignons ici que ce domaine de recherche a été peu étudié en relation avec les variables scolaires et mérite qu'on s'y attarde davantage en particulier lorsqu'il s'agit de le relier au travail des jeunes comme accélérateur du développement de cet attribut.

À la lumière de cette recension des écrits, on peut difficilement conclure que le travail à temps partiel agit comme facteur de protection ou de risque pour l'adaptation scolaire et psychosociale des adolescentes et adolescents. La contradiction dans les résultats de recherche proviendrait en partie des différences d'instruments de mesure, de la variabilité dans la taille des échantillons (entre 200 élèves et plusieurs milliers d'élèves) et dans les devis de recherche (longitudinaux par rapport à transversaux). Principalement, trois types de variables ont été étudiées dans ces recherches : 1) les unes mettent en relation certains indices scolaires et psychosociaux avec le nombre d'heures qui fut consacré à un travail à temps partiel durant les études sans vraiment tenir compte des impacts à plus ou moins long terme, 2) les autres effectuent une comparaison intergroupes entre le statut de travailleur et celui de non-travailleur alors que 3) les dernières font porter leur objet d'étude sur l'évaluation des conditions de travail comme la sécurité notamment.

La présente étude s'inspire des deux premières stratégies de recherche en mettant en relation le nombre d'heures consacré à un travail à temps partiel durant les études avec une série de marqueurs liés aux ressources personnelles (stratégies adaptatives, optimisme, autonomie, estime de soi), aux tracas quotidiens et à l'adaptation psychosociale de type intériorisé et extériorisé. Cette mise en relation sera réalisée auprès de quatre groupes de travailleurs : ne travaille pas, travaille entre 1 et 5 heures par semaine, travaille entre 6 et 10 heures par semaine, travaille plus de 11 heures par semaine. À l'instar des recherches préalablement citées, nous formulons l'hypothèse que les élèves qui travaillent plus de 11 heures par semaine présenteront un profil scolaire et psychosocial déficitaire par rapport aux trois autres groupes de comparaison (ceux qui ne travaillent pas, ceux qui travaillent entre 1 à 6 heures par semaine et ceux qui travaillent entre 6 et 10 heures par semaine). Puis, il sera question d'évaluer la valeur prédictive du travail à temps partiel exercé en troisième secondaire sur la sévérité des tracas quotidiens, sur les ressources personnelles et sur l'adaptation scolaire et psychosociale mesurées en quatrième ou en cinquième secondaire. Nous formulons l'hypothèse que le nombre d'heures consacré à un travail à temps partiel en troisième secondaire influencera négativement le profil scolaire et psychosocial des élèves en quatrième et en cinquième secondaire.

Nous formulons l'hypothèse que le nombre d'heures consacré à un travail à temps partiel en troisième secondaire influencera négativement le profil scolaire et psychosocial des élèves en quatrième et en cinquième secondaire.

Méthode

Participant·es et participant·es

Une école publique issue de la région de la Mauricie a participé à cette étude québécoise. Le niveau socioéconomique familial est, en moyenne, de 52 100 \$, selon l'enquête de l'Institut économique de Montréal de l'Institut Fraser (Actualité, 2003). Au total, 188 élèves en troisième secondaire ont participé à cette étude ($N = 106$ filles; $N = 82$ garçons) ainsi que 171 élèves en quatrième secondaire ($N = 109$ filles; $N = 62$ garçons) et 144 élèves en cinquième secondaire ($N = 97$ filles; $N = 47$ garçons). Le taux de participation peu élevé s'explique en partie par le fait que l'autorisation écrite des parents était exigée. L'âge moyen est de 14,31 ans (é.t. = 0,596) en troisième secondaire, de 15,34 ans (é.t. = 0,634) en quatrième secondaire et de 16,31 ans (é.t. = 0,583) en cinquième secondaire.

La présentation du projet aux élèves a été effectuée en classe par l'équipe de recherche composée d'étudiants gradués en psychologie inscrits en deuxième et troisième cycles. La passation collective des questionnaires a eu lieu au cours de deux périodes de 60 minutes chacune réparties sur deux semaines consécutives. Les collectes de données annuelles ont été réalisées à l'automne à la suite d'une première série d'examens scolaires. Les notes en mathématiques et en français ainsi que le relevé général ont été recueillis de façon concomitante avec la collecte des questionnaires. Les consentements des parents et des élèves ont été recueillis deux semaines avant la passation collective des questionnaires. Un tirage au montant de 10 \$ a été offert dans chacune des classes et ceci à chaque année où se déroulait une collecte des données.

Questionnaires

Travail à temps partiel: Le TTP a été évalué à partir de l'adaptation du questionnaire de Beauchesne et Dumas (1993) et de l'entrevue semi-structurée proposée par Green (1990). Cette version adaptée fut testée auprès de 40 élèves en troisième, quatrième et cinquième secondaire travaillant peu (moins de 5 heures), moyennement (entre 6 et 14 heures) et beaucoup (plus de 15 heures) afin d'élaborer la version définitive du questionnaire utilisée dans la présente étude.

Estime de soi (Self-Esteem Scale; Rosenberg, 1965) : Ce questionnaire comporte 10 items qui évaluent le sentiment de valeur personnelle sur une échelle Likert à quatre points. Certains items doivent être recodés subséquentement. Dans notre étude, les alphas de Cronbach pour les trois niveaux scolaires varient entre 0,87 et 0,89.

Stratégies d'adaptation des adolescents (Adolescent Coping Scale; Frydenberg et Lewis, 1993) : Cet inventaire de stratégies adaptatives (79 items) mesure la façon habituelle dont une adolescente ou un adolescent réagit aux problèmes de la vie courante (échelle Likert en cinq points). Le regroupement d'items permet de dégager 18 types de stratégies (chaque stratégie contenant de trois à cinq items) qui, à leur tour, définissent trois styles adaptatifs nommés productif (20 items), référence aux autres (18 items) et non productif (35 items). Dans notre étude, les alphas de

Cronbach aux trois niveaux scolaires varient entre 0,83 et 0,87 pour le *coping* productif, entre 0,87 et 0,88 pour le *coping* référence aux autres et entre 0,90 et 0,92 pour le *coping* non productif.

Disposition à l'optimisme ou au pessimisme (LOT; Scheier et Carver, 1985) : Ce questionnaire comprend 12 items impliquant une échelle Likert en cinq points. Quatre items devront être recodés et quatre autres ne seront pas calculés dans le score final. Un haut score au LOT indique une tendance à l'optimisme. Dans notre étude, les alphas de Cronbach aux trois niveaux scolaires varient entre 0,81 et 0,86.

Échelle de mesure de l'autonomie – version D (Greenberger, Josselson, Knerr et Knerr, 1974; traduction et validation par Deslandes *et al.*, 1999) : Ce questionnaire comprend 30 items distribués en trois sous-échelles, dont celle du score total d'autonomie (10 énoncés chacune impliquant une échelle de type Likert à quatre points). Dans notre étude, les alphas de Cronbach aux trois niveaux scolaires varient entre 0,90 et 0,92.

Tracas quotidiens (Adolescent Hassles Inventory; Bobo, Gilchrist, Snow et Schinke, 1986; traduit et adapté par Plancherel, Bettschart, Bolognini, Dumont et Halfon, 1997) : La version de Bobo et ses collaborateurs a été adaptée et validée auprès de préadolescents suisses et comprend, dans sa forme finale, 59 items (Plancherel *et al.*, 1997). Ce questionnaire mesure la fréquence et le degré d'intensité des tracas quotidiens. Le sujet doit spécifier s'il a vécu ou non le problème et si oui, dans quelle mesure il en a été affecté durant les six derniers mois (échelle Likert variant de zéro à quatre points). Dans notre étude, les alphas de Cronbach aux trois niveaux scolaires varient entre 0,92 et 0,93 pour le score de sévérité aux tracas quotidiens.

Inventaire des problèmes de comportements du jeune âgé entre 11 et 18 ans (*Youth Self Report*; Achenbach, 1991) : Le YSR, composé de 122 énoncés, évalue la perception qu'a l'adolescente ou l'adolescent de son profil internalisé et extériorisé (échelle Likert, 0 à 2). Ces syndromes sont déterminés selon des cotes T normalisées selon l'âge, le sexe et l'appartenance ou non à un groupe clinique. La fidélité test-retest sur une semaine est, pour le score intériorisé, de 0,67 pour les 11-14 ans et de 0,91 pour les 15-18 ans et, pour le score extériorisé, de 0,76 pour les plus jeunes et de 0,91 pour les plus vieux (Achenbach, 1991). Dans notre étude, les alphas de Cronbach aux trois niveaux scolaires varient entre 0,89 et 0,92 pour le trouble intériorisé et entre 0,82 et 0,86 pour le trouble extériorisé.

Résultats

Cette étude évalue les relations entre le travail à temps partiel et l'adaptation scolaire et psychosociale des adolescentes et adolescents. Dans un premier temps, des comparaisons intergroupes soulignent les similitudes et les différences d'adaptation scolaire et psychosociale aux trois cycles scolaires et cela pour trois groupes de travailleurs (travaille entre 1 à 5 heures, travaille entre 6 à 10 heures, travaille plus de 11 heures par semaine) et un groupe de non-travailleurs. Puis, d'autres analyses ont

Le pourcentage d'élèves qui travaillent au-delà de 11 heures par semaine varie entre 15 % environ (au milieu du secondaire) et 30 % (à la fin du secondaire).

aussi été effectuées afin de vérifier la valeur prédictive du travail à temps partiel exercé en troisième secondaire sur la sévérité des tracas quotidiens, sur les ressources personnelles et sur l'adaptation scolaire et psychosociale mesurées un ou deux ans plus tard, soit en quatrième et en cinquième secondaires.

D'entrée de jeu, soulignons qu'environ les deux tiers des élèves travaillent à temps partiel (61,50 % en troisième secondaire; 60,40 % en quatrième secondaire; 63,90 % en cinquième secondaire). Les principaux emplois occupés en troisième et en quatrième secondaire sont : garder des enfants, distribuer des journaux, exercer un rôle d'animation. S'ajoutent à cela le service aux tables, la tenue d'une caisse, le travail dans un commerce ou dans un restaurant pour les élèves en cinquième secondaire. Le pourcentage d'élèves qui travaillent au-delà de 11 heures par semaine varie entre 15 % environ (au milieu du secondaire) et 30 % (à la fin du secondaire).

Comparaison des différents groupes de travailleurs sur l'adaptation scolaire et psychosociale des adolescentes et adolescents

Tel qu'attendu, le travail à temps partiel s'avère un facteur de risque pour l'adaptation scolaire des élèves qui travaillent plus de 11 heures par semaine. Comparativement à ceux qui travaillent peu (1 à 5 heures par semaine), les élèves qui travaillent beaucoup se disent plus fatigués et/ou plus stressés et ce, aux trois cycles scolaires (« fatigue » : $\chi^2(6, N = 107) = 14,427, p = 0,025$ en troisième secondaire; $\chi^2(6, N = 92) = 22,434, p = 0,001$ en quatrième secondaire; $\chi^2(6, N = 92) = 23,364, p = 0,001$ en cinquième secondaire; « stress » : $\chi^2(6, N = 107) = 9,079, p = 0,169$ en troisième secondaire; $\chi^2(6, N = 93) = 14,118, p = ,028$ en quatrième secondaire; $\chi^2(6, N = 92) = 21,623, p = 0,001$ en cinquième secondaire). De plus, les élèves qui travaillent plus de 11 heures par semaine en troisième et en quatrième secondaire montrent des résultats scolaires statistiquement inférieurs aux autres groupes de comparaison (voir figures 1 et 2). Plus spécifiquement, pour les élèves en troisième secondaire, on peut noter une différence intergroupes au score obtenu en français ($F(3, 167) = 4,008, p = 0,009$) ainsi que pour la moyenne générale ($F(3, 170) = 2,665, p = 0,050$), mais pas pour la performance en mathématiques ($F(3, 170) = 2,290, p = 0,080$). Plus spécifiquement, les élèves qui travaillent plus de 11 heures par semaine obtiennent une note en français statistiquement inférieure (68,13 %) à celle des élèves qui ne travaillent pas ($p = 0,010$; 76,55 %), qui travaillent entre 1 à 5 heures ($p = 0,012$; 77,02 %) ou qui travaillent entre 6 et 10 heures par semaine ($p = 0,020$; 76,60 %). Les plus gros travailleurs montrent aussi un relevé général inférieur (72,13 %) aux élèves qui ne travaillent pas ($p = 0,043$; 77,36 %). En ce qui concerne les élèves de quatrième secondaire, on peut relever une différence intergroupes pour la moyenne générale ($F(3, 149) = 2,962, p = 0,034$), mais pas pour les mathématiques ($F(3, 149) = 1,325, p = 0,268$), ni pour le français ($F(3, 149) = 1,801, p = 0,149$). Plus spécifiquement, les élèves qui travaillent plus de 11 heures par semaine obtiennent un relevé de notes inférieur (73,04 %) aux élèves qui travaillent entre 1 à 5 heures par semaine ($p = 0,027$; 79,03 %). En revanche, aucune différence intergroupes sur le plan des performances scolaires n'a été observée en cinquième secondaire. Autrement dit, à la fin du secondaire, les quatre groupes de travailleurs ne se distinguent pas sur les notes en

mathématiques ($F(3, 136) = 1,056, p = 0,370$), ni sur les notes en français ($F(3, 136) = 1,958, p = 0,123$), ni en ce qui a trait à la moyenne générale ($F(3, 136) = 0,146, p = 0,932$) (voir figure 3).

D'autres résultats indiquent que les trois cycles scolaires se distinguent également sur le plan des aspirations scolaires. En effet, le désir de poursuivre des études à des niveaux supérieurs chez les élèves qui consacrent beaucoup de temps à leur TTP est inférieur à celui des élèves qui travaillent moins ou qui ne travaillent pas du tout ($\chi^2(12, N = 167) = 22,734, p = 0,030$ en troisième secondaire; $\chi^2(12, N = 145) = 22,177, p = 0,040$ en quatrième secondaire). À titre illustratif, 30,4 % des élèves qui travaillent plus de 11 heures par semaine en troisième secondaire souhaitent entreprendre des études universitaires comparativement à 75,8 % de ceux qui ne travaillent pas. Des résultats similaires ont été trouvés pour les élèves en quatrième secondaire (soit 52 % versus 69 %). Contre toute attente, ce résultat n'a pas été observé en cinquième secondaire ($\chi^2(12, N = 133) = 5,957, p = 0,918$). Autrement dit, la distribution des participantes et participants aux différentes catégories d'aspiration scolaire est statistiquement similaire entre les quatre groupes de comparaison (catégories : études collégiales générales, études collégiales techniques, études secondaires, diplôme d'études professionnelles, abandon avant la fin des études). Par exemple, les élèves qui travaillent beaucoup en cinquième secondaire souhaitent réaliser des études universitaires dans une proportion similaire aux trois groupes de comparaison (ne travaille pas = 57,4 %; travaille entre 1 à 5 heures = 68,8 %; travaille entre 6 à 10 heures = 55,2 %; travaille plus de 11 heures par semaine = 53,7 %).

Figure 1

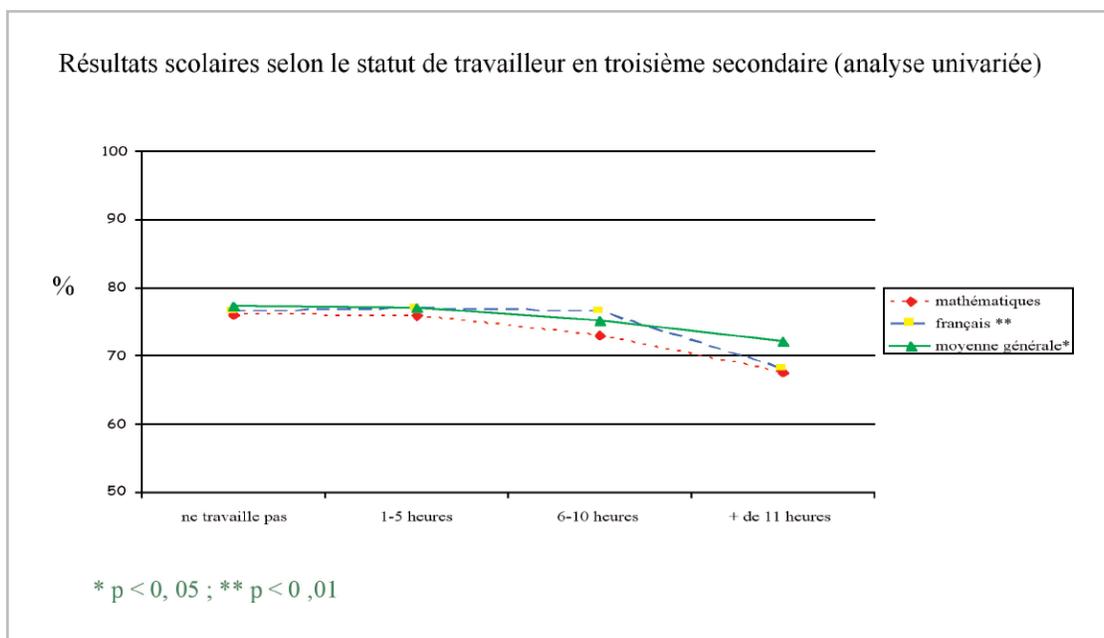


Figure 2

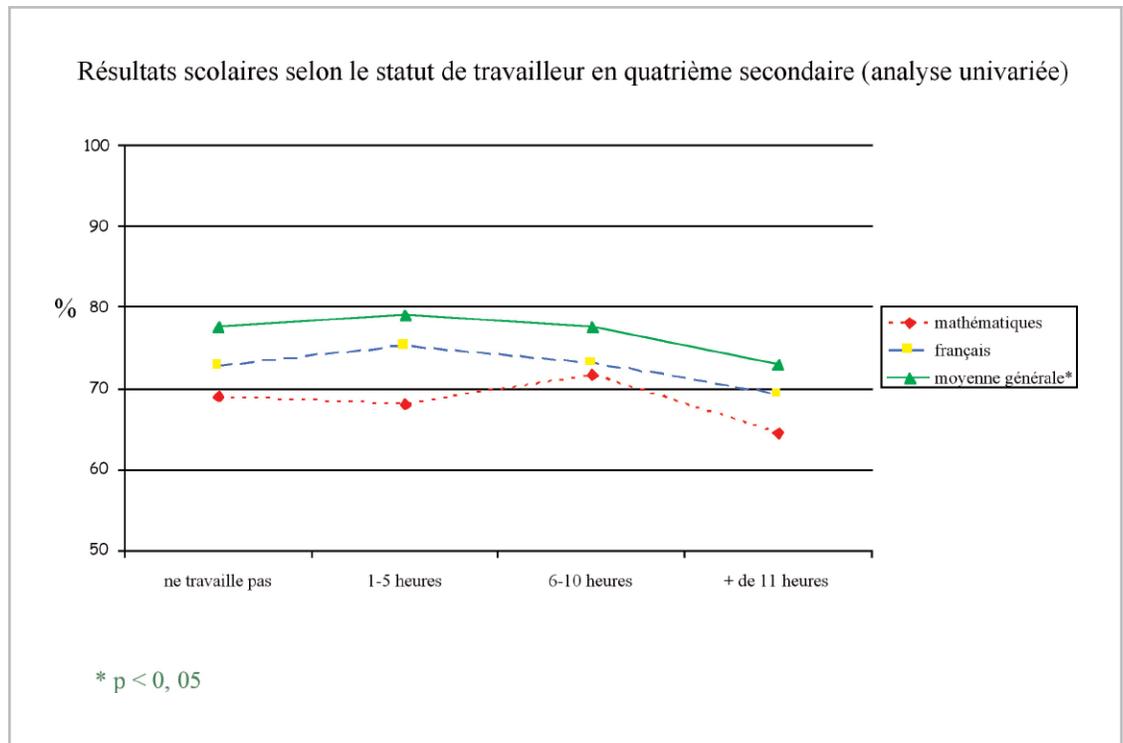
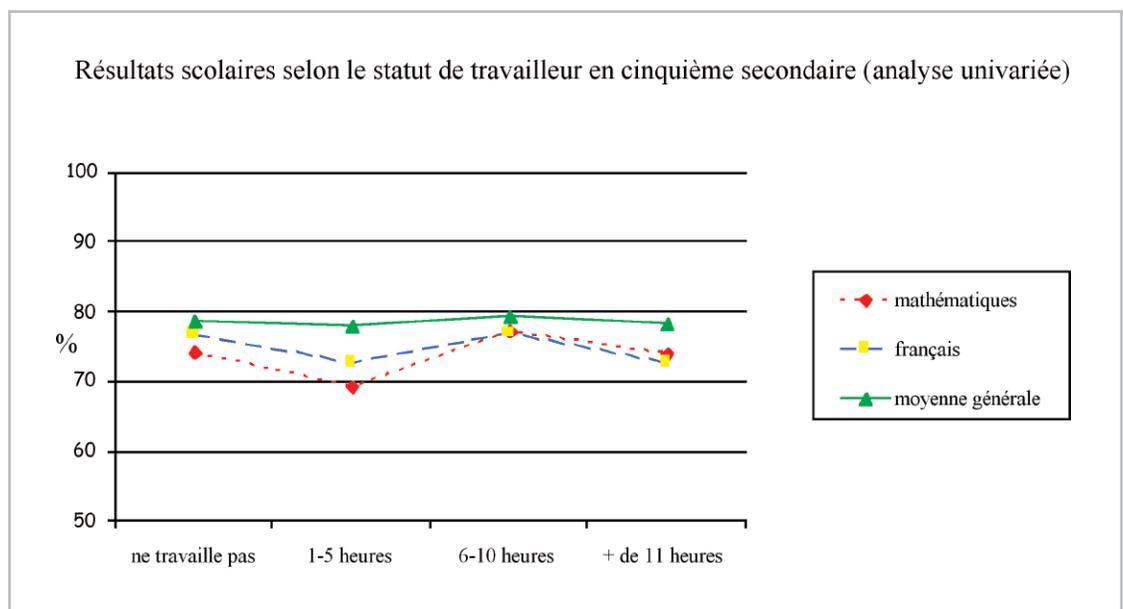


Figure 3



D'autres résultats issus d'analyses univariées indiquent que le travail à temps partiel ne représente pas un risque réel pour l'adaptation psychosociale des élèves et cela entre le milieu et la fin du secondaire. En effet, la comparaison entre le profil psychosocial des trois groupes de travailleurs (travaille entre 1 à 5 heures, travaille entre 6 et 10 heures, travaille plus de 11 heures) et celui des non-travailleurs ne révèle pas de différence statistiquement significative aux trois cycles scolaires. En effet, peu importe le groupe d'appartenance, les élèves en troisième et en quatrième secondaire adoptent relativement le même type de stratégies pour faire face aux difficultés de l'adolescence (styles productif, référence aux autres et non productif), ils obtiennent des scores similaires aux questionnaires d'estime de soi, d'autonomie et d'optimisme, ils expérimentent le même degré de sévérité des tracas quotidiens et de fréquence de symptômes intériorisés (retrait social, somatisation et anxiété) et extériorisés (délinquance et agressivité). Cependant, si en cinquième secondaire le profil psychosocial des non-travailleurs est relativement le même que celui des trois groupes de travailleurs, notons toutefois deux exceptions où les scores d'optimisme ($F(3, 139) = 3,376$; $p = 0,020$) et d'autonomie ($F(3, 140) = 3,769$, $p = 0,012$) se sont avérés plus élevés chez les élèves qui travaillent davantage d'heures par semaine. Plus spécifiquement, les élèves qui travaillent beaucoup à cet âge (plus de 11 heures par semaine) se disent plus optimistes ($p = 0,030$) et autonomes ($p = 0,015$) que ceux qui travaillent entre 1 à 5 heures par semaine.

Conséquences à plus long terme du travail à temps partiel entre le milieu et la fin du secondaire

Des analyses de régressions simples ont été réalisées afin d'évaluer les conséquences d'un travail à temps partiel exercé au milieu du secondaire sur l'adaptation psychosociale et scolaire mesurée un ou deux ans plus tard. Globalement, le nombre d'heures consacré à un travail à temps partiel en troisième secondaire ne permet pas de prédire, un an plus tard, soit en quatrième secondaire, la sévérité des tracas quotidiens, les ressources personnelles (l'estime de soi, les trois styles de *coping*, l'autonomie, l'optimisme), les notes scolaires (français, mathématiques, relevé général) et l'adaptation psychosociale (troubles intériorisés et extériorisés). Par contre, le nombre d'heures consacré à un TTP exercé en troisième secondaire prédirait, deux ans plus tard, soit en cinquième secondaire, l'utilisation plus fréquente des stratégies adaptatives productives ($\beta = 0,21$; $p = 0,035$) et de type référence aux autres ($\beta = 0,21$; $p = 0,036$) pour faire face aux difficultés de l'adolescence.

Discussion

Si la thèse des coûts ou des bénéfices liés au travail des adolescentes et adolescents ne fait pas encore consensus dans la documentation, tous s'entendent pour dire que les adolescentes et adolescents ont la responsabilité de ne rien faire qui puisse nuire à leur développement, à leur réussite scolaire et à l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires. En effet, intervenants psychosociaux, agents

d'éducation, parents et décideurs publics demeurent prudents en matière d'encouragement face au travail des adolescentes et adolescents. C'est à partir de 11 heures (dans notre étude) et de 15 à 20 heures par semaine (dans la documentation) que des effets néfastes dus au travail à temps partiel durant les études se font surtout sentir sur l'adaptation scolaire et psychosociale des adolescentes et adolescents.

Comparaison des différents groupes de travailleurs sur l'adaptation scolaire et psychosociale des adolescentes et adolescents

Étant donné qu'il s'agit ici d'une seule école publique québécoise et que cette étude ne repose que sur des questionnaires auto-rapportés, la prudence s'impose quant à la généralisation des résultats à d'autres contextes scolaires ou culturels. Pour les élèves en troisième et en quatrième secondaire qui travaillent plus de 11 heures par semaine, le tandem travail-études s'avère être un facteur de risque pour le domaine scolaire (aspiration scolaire moindre, moyenne générale plus faible, fatigue ressentie plus élevée). Cependant, ce constat n'a pas été observé pour les élèves en cinquième secondaire. Cette absence d'effet négatif lié à l'exercice d'un travail à temps partiel intense sur l'adaptation scolaire des élèves en cinquième secondaire s'explique de diverses façons : ils ont fait des choix de carrière donnant un sens à leurs études, ils ont pris davantage conscience de l'importance des études afin d'éviter la précarité d'emploi, ils se sont habitués au double rôle travail-études et ont développé des stratégies efficaces pour ne pas compromettre leurs études, ils sélectionnent des cours moins exigeants, etc. À la lumière de ces résultats, un élève en troisième ou en quatrième secondaire qui présenterait des problèmes d'apprentissage et dont la motivation à l'école serait peu élevée devrait évaluer les coûts et bénéfices avant d'accepter un travail à temps partiel qui risquerait de compromettre sa réussite éducative. Enfin, notre première hypothèse de recherche confirme les conséquences négatives liées au double rôle travail-études assumé durant l'adolescence sur la réussite scolaire (Bachman et Schulenberg, 1993; Beauchesne et Dumas, 1993, 2001; Largie, Field, Hernandez-Reif, Sanders et Diego, 2001; Steinberg et Dornbusch, 1991).

Si, dans notre recherche, l'adaptation scolaire est directement affectée par le travail à temps partiel durant les études chez les élèves en troisième et en quatrième secondaire, cela ne semble pas être le cas pour l'adaptation psychosociale, contrairement aux attentes de recherche (on observe, entre les quatre groupes de comparaison, l'usage des mêmes stratégies adaptatives pour faire face aux difficultés, des scores similaires aux questionnaires d'estime de soi, d'autonomie, d'optimisme, un degré de sévérité aux tracas quotidiens relativement similaire, des symptômes intériorisés et extériorisés d'une même ampleur). Même si les scores d'optimisme et d'autonomie sont plus élevés en quatrième et en cinquième secondaire chez les élèves qui travaillent plus de 11 heures par semaine, et cela par rapport aux élèves qui travaillent moins, les résultats ne permettent pas de dire si ces caractéristiques personnelles étaient plus élevées au départ chez ces élèves, ce qui les aurait incités à travailler plus d'heures par semaine, ou si c'est le résultat bénéfique de la pratique d'un TTP intense. Rappelons toutefois qu'un trait d'optimisme constitue un atout

Pour les élèves en troisième et en quatrième secondaire qui travaillent plus de 11 heures par semaine, le tandem travail-études s'avère être un facteur de risque pour le domaine scolaire (aspiration scolaire moindre, moyenne générale plus faible, fatigue ressentie plus élevée).

développemental pouvant atténuer le stress associé au double rôle école-travail compte tenu d'une attitude plus positive envers le changement et les sources de stress (Scheier *et al.*, 1986). De plus, Mortimer et Staff (2004) suggèrent que le travail à temps partiel peut favoriser le développement de certaines ressources personnelles, ce qui, par ricochet, permettrait la construction d'une certaine forme de résilience. D'autres hypothèses explicatives peuvent être formulées afin de justifier l'absence de coût psychosocial observé aux trois cycles scolaires à la suite de l'exercice intense d'un travail à temps partiel durant les études. Par exemple, les élèves ne cumulent ce double rôle travail-études que depuis environ quatre mois, au moment de la collecte de données, et travaillent en moyenne moins de 10 heures par semaine. Ces élèves se situent donc sous le seuil critique du 15 heures par semaine plus observé dans la documentation alors que des conséquences néfastes pour l'adaptation psychosociale seraient observées sur des périodes plus longues de travail. Dans une étude future, il serait donc souhaitable de prendre des mesures au début et à la fin de l'année scolaire afin de tester l'hypothèse du temps et du nombre d'heures consacré à un TTP qui serait supérieur à 15.

Conséquences à plus long terme du travail à temps partiel entre le milieu et la fin du secondaire

Le nombre d'heures consacré à un travail à temps partiel au milieu de l'adolescence ne semble pas influencer de manière évidente le profil scolaire et psychosocial des élèves mesuré un ou deux ans plus tard, exception faite de la fréquence d'utilisation des stratégies adaptatives de type productif ou de type référence aux autres, évaluée en cinquième secondaire. Dans ce dernier cas de figure, il y aurait une association entre le fait de travailler à temps partiel au milieu de l'adolescence et une plus grande utilisation de stratégies adaptatives dites aidantes à la fin du secondaire. À la lumière de ces résultats, une analyse longitudinale de l'ensemble de ces variables serait de mise, car d'autres résultats issus de cette étude (Dumont, Leclerc, Massé et McKinnon, juillet 2006) laissent indiquer que le meilleur cheminement pour l'adaptation scolaire (augmentation du relevé scolaire général) correspond au profil d'élèves dont le nombre d'heures consacré à un travail à temps partiel durant les études diminue entre le milieu et la fin du secondaire. En revanche, les élèves dont le nombre d'heures consacré à un travail à temps partiel augmenterait entre la troisième et la cinquième secondaire verraient leurs notes en mathématiques diminuer et leurs conduites délictueuses augmenter. Malgré ceci, ils gagneraient en estime de soi et en autonomie, ce qui confirmerait l'hypothèse des gains associés au travail à temps partiel. D'autres bénéfices ont aussi été observés pour ceux qui travaillent beaucoup au milieu et à la fin du secondaire. Ils deviennent plus optimistes et adoptent un meilleur *coping*.

Conclusion

Somme toute, ces résultats de recherche suggèrent une certaine prudence de la part des parents à encourager le travail à temps partiel des adolescentes et adolescents de troisième et de quatrième secondaire et cela, en ce qui a trait aux conséquences néfastes potentielles sur les performances et les aspirations scolaires. Toutefois, l'analyse des résultats dans la documentation ne fait que commencer et les nuances ne sont pas toutes établies. Par exemple, une exploration plus approfondie des différences individuelles (genre, âge, motivation et résultats scolaires, profil de personnalité, qualité de la relation parents-adolescent, type de style éducatif, valeurs personnelles reliées à l'école, culture de performance à l'école, etc.) permettrait d'expliquer en quoi le cumul travail-études ne pose pas de problèmes pour les élèves plus résistants au stress, alors qu'un nombre d'heures plus limité pourrait être recommandé à ceux qui s'avèrent plus vulnérables au stress.

L'impact du travail à temps partiel peut s'analyser sous l'angle des facteurs de protection dont chaque adolescente et adolescent dispose. Plus ces facteurs sont nombreux et utilisés, plus nous sommes en droit de penser que les risques scolaires et psychosociaux devraient diminuer. Ces ressources dites aidantes peuvent être de nature *personnelle* (gestion efficace du stress, niveau peu élevé d'anxiété, facilité à l'apprentissage et à l'étude, intérêt pour les études, aspiration scolaire élevée, but professionnel clair, sommeil récupérateur, santé, capacité d'organisation, implication sportive, etc.), *familiale* (parents qui encouragent, valorisent et s'impliquent dans la vie scolaire de leur enfant, qui aiment lire et résoudre des problèmes, qui entretiennent une relation parents-adolescent aimante et soutenante et qui encadrent les activités du jeune en matière de temps consacré au clavardage, aux passe-temps, aux activités sociales et sportives, au sommeil, aux études, etc.) et *environnementale* (faire partie d'un réseau d'amis studieux, aimant l'école et ayant des aspirations scolaires, disposer d'une structure scolaire qui favorise l'aide aux devoirs avec horaire flexible, évoluer dans un environnement scolaire encourageant l'excellence, etc.). À la lumière de cette étude, il appert important de renforcer le développement de ces facteurs de protection afin que l'élève puisse mieux faire face au tandem travail-études. Que l'adolescente ou l'adolescent travaille ou non pendant ses études, il n'en demeure pas moins qu'il a la responsabilité de prendre en charge ses apprentissages et de mettre en place des conditions favorisant son développement, son adaptation scolaire et son bien-être personnel et cela, grâce à la complicité parentale et au soutien constant de l'école.

Remerciements

Cette recherche a été subventionnée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada et le Fonds d'aide financière du Décanat des études avancées et de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Un remerciement tout spécial est adressé aux élèves, aux enseignants, aux directeurs adjoints, à la direction de l'école, ainsi qu'aux assistants et professionnels de recherche qui ont rendu possible la réalisation de cette étude.

Références bibliographiques

- ACHENBACH, T. M. (1991). *Manual for the Child Behavior Check-List 4-18 and 1991 Profile*. Burlington : University of Vermont, 288 p.
- ACTUALITÉ (21 novembre 2003). Palmarès 2003 des écoles secondaires, 133 p.
- BACHMAN, J. G. et SCHULENBERG, J. (1993). How Part-Time Work Intensity Relates to Drug Use, Problem Behavior, Time Use, and Satisfaction Among High School Seniors : Are These Consequences or Merely Correlates? *Developmental Psychology*, vol. 29, n° 2, p. 220-235.
- BALDWIN, S. A. et HOFFMANN, J. P. (2002). The Dynamics of Self-Esteem : A Growth-Curve Analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 31, n° 2, p. 101-113.
- BEAUCHESNE, C., et DUMAS, S. (1993). *Étudier et travailler. Enquête réalisée auprès des jeunes du secondaire sur le travail rémunéré durant l'année scolaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, p. 1-31.
- BEN-ZUR, H. (2003). Happy Adolescents : The Link between Subjective Well-Being, Internal Resources, and Parental Factors. *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 32, n° 2, p. 67-79.
- BOBO, J. K., JANET K., GILCHRIST, L.-D., ELMER, J. F., SNOW, W. H. et SCHINKE, S. P. (1986). Hassles, Role Strain, and Peer Relations in Young Adolescents. *Journal of Early Adolescence*, vol. 6, n° 4, p. 339-352.
- COMMISSION DES NORMES DU TRAVAIL (octobre 2003). *Les normes du travail au Québec*. Québec : Gouvernement du Québec.
- CREED, P. A., PATTON, W. et BARTRUM, D. (février 2002). Multidimensional Properties of the LOT-R : Effects of Optimism and Pessimism on Career and Well-Being Related Variables in Adolescents. *Journal of Career Assessment*, vol. 10, n° 1, p. 42-61.
- D'AMICO, R. (juillet 1984). Does Employment during High School Impair Academic Progress? *Sociology of Education*, vol. 57, p. 152-164.
- DESLANDES, R., POTVIN, P. et LECLERC, D. (1999). Validation québécoise de l'échelle de l'autonomie de l'adolescent. *Science et Comportement*, vol. 27, n° 1, p. 37-51.
- DUBOIS, D. L., BULL, C. A., SHERMAN, M. D. et ROBERTS, M. (1998). Self-Esteem and Adjustment in Early Adolescence : A Social-Contextual Perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 27, n° 5, p. 557-583.
- DUMONT, M. (mars-avril 2005). Impact du travail à temps partiel sur l'adaptation psychosociale et scolaire des adolescents. *Bulletin du CRIRES*. Nouvelles CSQ, p. 1-4.

- DUMONT, M. (2000). Expérience du stress à l'adolescence. *Journal international de psychologie*, vol 35, n°5, p. 194-206.
- DUMONT, M., LECLERC, D. et DESLANDES, R. (2003). Ressources personnelles et détresse psychologique en lien avec le rendement scolaire et le stress chez des élèves de quatrième secondaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, vol 35, n° 3, p. 254-267.
- DUMONT, M., LECLERC, D., MASSÉ, L. et MCKINNON, S. (du 7 au 10 juillet 2006). Conciliation études - travail chez les adolescents. Affiche présentée au 14^e congrès de l'AIPTLF (l'Association Internationale de Psychologie du Travail de langue Française), Hammamet, Tunisie.
- DUMONT, M. et PROVOST, M. (1999). Resilience in Adolescents : The Protective Role of Social Support, Coping Strategies, Self-Esteem, and Social Activities on Experience of Stress and Depression. *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 28, n° 3, p. 343-363.
- DUMONT, M., LECLERC, D. et PRONOVOST, J. (2000). Profils psychopathologiques et stratégies adaptatives chez des adolescents. *Revue européenne de psychologie appliquée*, vol. 50, n° 1, p. 59-69.
- FRYDENBERG, E. et LEWIS, R. (1993). Measuring the Concerns of Australian Adolescents : Developing a Concise Classificatory System. *Australian Educational Researcher*, vol. 23, n° 1, p. 47-64.
- GREEN, D. L. (1990). High School Student Employment in Social Context : Adolescents' Perceptions of the Role of Part-Time Work. *Adolescence*, vol. XXV, n° 98, p. 425-434.
- GREENBERGER, E., JOSSELSO, R., KNERR, C. et KNERR, B. (1974). The Measurement and Structure of Psychosocial Maturity. *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 4, p. 127-143.
- GREENGLASS, E.R. (2002). Proactive Coping and Quality of Life Management, dans *Beyond Coping Meeting Goals, Visions, and Challenges*, sous la direction de Erica Frydenberg. New York : Oxford University Press, p. 37-62.
- GRIFFITH, M. A., DUBOW, E. F. et IPPOLITO, M. F. (2000). Developmental and Cross-Situational Differences in Adolescents' Coping Strategies. *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 29, n° 2, p. 183-204.
- GUYON, L. et DESJARDINS, L. (2002). Consommation d'alcool et de drogues chez les élèves du secondaire au Québec en 2002, dans *L'alcool, les drogues, le jeu : les jeunes sont-ils preneurs?*, sous la direction de l'Institut de la statistique du Québec. Québec : Gouvernement du Québec, p. 35-65.
- KOUVONEN, A. et LINTONEN, T. (2002a). Adolescent Work and Drug Experiments. *Journal of Substance Use*, vol. 7, p. 85-92.
- KOUVONEN, A. et LINTONEN, T. (2002b). Adolescent Part-Time Work and Heavy Drinking in Finland. *Addiction*, vol. 97, p. 311-318.

- LARGIE, S., FIELD, T., HERNANDEZ-REIF, M., SANDERS, C. E. et DIEGO, M. (2001). Employment During Adolescence is Associated With Depression, Inferior Relationships, Lower Grades, and Smoking. *Adolescence*, vol. 36, n° 142, p. 395-401.
- LECLER, D., PRONOVOST, J. et DUMONT, M. (2004). Psychological Symptoms, Suicidal Risk and Coping on Adolescents. *Poster-discussion presented to the 9th Biennial Conference of the European Association for Research on Adolescence*, EARA, Porto, Portugal, May 5-8.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1994). *La consommation de drogues licites et illicites chez les filles et les garçons du secondaire et les conduites suicidaires (1994)*. Québec : Gouvernement du Québec, 115 p.
- MINISTÈRE DU TRAVAIL (1998). *Document de réflexion sur le travail des enfants au Québec*. Québec : Ministère du Travail, pagination multiple.
- MORTIMER, J. T., HARLEY, C. et STAFF, J. (2002). The Quality of Work and Youth Mental Health. *Work and Occupations*, vol. 29, n° 2, p. 166-197.
- MORTIMER, J. T. et STAFF, J. (2004). Early Work as a Source of Developmental Discontinuity during the Transition to Adulthood. *Development and Psychopathology*, vol. 16, n° 4, p. 1047-1070.
- PLANCHEREL, B., BETTSCHART, W., BOLOGNINI, M., DUMONT, M. et HALFON, O. (1997). Influence comparée des événements existentiels et des tracas quotidiens sur la santé psychique à la préadolescence. *Revue de neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, vol. 45, n° 3, p. 126-138.
- PRONOVOST, J., LECLERC, D. et DUMONT, M. (2003). Facteurs de protection reliés au risque suicidaire chez des adolescents : Comparaison de jeunes du milieu scolaire et de jeunes en centres jeunesse. *Revue québécoise de psychologie*, vol. 24, n° 1, p. 179-199.
- REYNOLDS, L. K., O'KOON, J. H., PAPADEMETRIOU, E., SZCZYGIEL S. et GRANT, K. E. (2001). Stress and Somatic Complaints in Low-Income Urban Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 30, n° 4, p. 499-514.
- ROSENBERG, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. New York : Princeton University Press, 347 p.
- SAFRON, D. J., SCHULENBERG, J. E. et BACHMAN, J. G. (décembre 2001). Part-Time Work and Hurried Adolescence : The Links Among Work Intensity, Social Activities, Health Behaviors, and Substance Use. *Journal of Health and Social Behavior*, vol. 42, p. 425-449.
- SANTANA, V. S., COOPER, S. P., ROBERTS, R. E. et ARAÚJO-FILHO, J. B. (2005). Adolescent Students Who Work : Gender Differences in School Performances and Self-Perceived Health. *Int. Journal Environ. Health*, vol. 11, n° 3, p. 294-301.

- SCHEIER, M. F. et CARVER, C. S. (1985). Optimism, Coping, and Health : Assessment and Implications of Generalized Outcome Expectancies. *Health Psychology*, vol. 4, p. 219-247.
- SCHEIER, M. F., KUMARI-WEINTRAUB, J. et CARVER, C. S. (1986). Coping with Stress : Divergent Strategies of Optimists and Pessimists. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 51, n° 6, p. 1257-1264.
- SCHMEELK-CONE, K. H. et ZIMMERMAN, M. A. (2003). A Longitudinal Analysis of Stress in African American Youth : Predictors and Outcomes of Stress Trajectories. *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 32 (6), p. 419-430.
- SEIFFGE-KRENKE, I. (2000). Causal Links between Stressful Events, Coping Style, and Adolescent Symptomatology. *Journal of Adolescence*, vol. 23, p. 675-691.
- STEINBERG, L. et DORNBUSCH, S. M. (1991). Negative Correlates of Part-Time Employment during Adolescence : Replication and Elaboration. *Developmental Psychology*, vol. 27, n° 2, p. 304-313.
- STEINHAUSEN, H.-C. et WINKLER METZKE, C. (2001). Risk, Compensatory, Vulnerability, and Protective Factors Influencing Mental Health in Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 30, n° 3, p. 259-280.

Le conte comme outil de valorisation personnelle et sociale de jeunes parents faibles lecteurs

Martine COURNOYER

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Au Québec, la prévention de l'analphabétisme familial fait l'objet d'une attention grandissante depuis une quinzaine d'années. Cet intérêt croissant relève du constat effectué par les organismes d'alphabétisation concernant la transmission intergénérationnelle de l'analphabétisme. Comme la famille représente toujours le milieu social qui exerce l'influence la plus marquante sur ses membres (Bronfenbrenner, 1992, 2005), il importe d'identifier des moments privilégiés quotidiennement durant lesquels le parent et l'enfant se retrouvent pour le plaisir d'être ensemble, et qui peuvent susciter l'intérêt de la famille pour l'écrit. Une de ces occasions peut être celle du conte puisque celui-ci contribue à ce que les échanges dyadiques s'effectuent sur un mode ludique où l'imaginaire, les émotions et la mémoire sont sollicités. À partir de jeunes parents faibles lecteurs, le programme d'intervention *Les bons contes font les bons amis* vise à consolider la relation parent-enfant et à encourager l'éclosion d'un contexte familial où l'écrit est davantage présent. Ce programme est constitué de 16 ateliers hebdomadaires menant à la production d'un recueil collectif de contes. Cet article présente le contenu du programme ainsi que des résultats préliminaires découlant de son application auprès de 12 participants. Ces résultats montrent l'effet positif de la participation au

programme sur le sentiment de compétence parentale ainsi que sur les activités de lecture partagée entre le parent et son enfant. En outre, l'application du programme paraît contribuer à l'insertion sociale des participants. En effet, alors qu'au début des ateliers, la moitié des jeunes parents n'étaient ni aux études, ni au travail, un seul participant était encore dans cette situation à la fin du programme.

ABSTRACT

**Stories as a Personal and Social Enrichment Tool
for Young Parents with Weak Reading Skills**

Martine COURNOYER

University of Quebec in Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canada

In Québec, interest in the prevention of family illiteracy has been growing in the past fifteen or so years due to evidence collected by literacy organizations about the intergenerational transmission of illiteracy. Since the family is always the social milieu with the most influence on its members, (Bronfenbrenner, 1992, 2005), it is important to identify special moments each day when the parent and child can spend time with each other for the pleasure of being together, and to arouse the family's interest in books. One of these times can be story time, which stimulates educational discussions through games, calling forth imagination, emotions and memory. With young parents who are not strong readers, the program called Good Stories are Good Friends aims to strengthen the parent-child relationship and to encourage the growth of a family context that makes reading more of a priority. This program consists of 16 weekly workshops leading to the production of a story collection. The article presents the contents of the program and the preliminary results of its application with 12 participants. The results show the positive effect of participating in the program, which are a sense of parental competence and the actual reading activities the parent and child share. Among other advantages, the program appears to contribute to the social insertion of the participants. In fact, while at the beginning of the workshops half of the young parents were neither studying nor working, only one participant was still in the same situation at the end of the program.

RESUMEN

El cuento como útil de valorización personal y social de familias jóvenes que practican poco la lectura

Martine COURNOYER

Universidad de Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canadá

En Quebec la prevención del analfabetismo familiar desde hace quince años no ha cesado de atraer la atención. Este interés creciente proviene de la constatación realizada por los organismos de alfabetización en lo que concierne la transmisión intergeneracional del analfabetismo. Como la familia constituye el medio social que ejerce la mayor influencia sobre sus miembros (Bronfenbrenner, 1992, 2005) es importante identificar los momentos cotidianos durante los cuales los padres y los niños se reúnen simplemente por el placer de estar juntos, momentos en los que se puede suscitar el interés de la familia por el mundo de lo escrito. Una de esas ocasiones puede ser el momento de leer el cuento, ya que éste contribuye a que los intercambios entre diadas se realicen de un modo lúdico, que favorece el estímulo de la imaginación, de las emociones y de la memoria. Entre los padres jóvenes que leen poco, el programa de intervención “Los buenos cuentos son buenos amigos”, tiene como finalidad consolidar la relación entre los hijos y los padres de familia y provocar el surgimiento de un contexto familiar en donde lo escrito esté más presente. Dicho programa está integrado por 16 talleres semanarios que culminan con la producción de un libro colectivo de cuentos. Éste artículo presenta el contenido del programa y los resultados preliminares obtenidos durante su aplicación entre 12 participantes. Los resultados demuestran el efecto positivo de la participación al programa sobre la percepción de las habilidades paternas entre los participantes y sobre las actividades de lectura compartida en familia. Además, la implementación del programa parece contribuir a la integración social de los participantes. En efecto, al principio de los talleres, la mitad de los jóvenes padres no trabajaban ni estudiaban, al final del programa, solamente uno de los participantes aun estaba en dicha situación.

Introduction

Depuis plus de 20 ans, le gouvernement québécois présente les services à l'enfance et aux familles comme étant l'une des grandes priorités nationales. Pour ce faire, les divers ministères favorisent une approche préventive visant à soutenir les parents dans le rôle qu'ils assument auprès de leurs enfants. Entre autres, cette approche est privilégiée parce qu'elle s'avère plus économique à long terme que

l'approche curative. En effet, des études américaines révèlent que chaque dollar investi dans un programme d'intervention précoce se transforme en une économie de six dollars pour le contribuable (Schweinhart et Weikart, 1988). Dans le même sens, le rapport du Groupe de travail sur les jeunes (1991), en soulignant les coûts annuels colossaux attribués aux services en rééducation, précisait que « Cette "sur-chauffe" des services curatifs pourrait être sensiblement "refroidie" par des interventions préventives de qualité » (p. 52). La « non-apparition » ou la diminution marquée du nombre de jeunes aux prises avec de graves difficultés nécessite toutefois la concertation en matière de stratégie préventive ainsi qu'une implantation convenable de celle-ci (Groupe de travail sur les jeunes, 1991).

En dépit de cette orientation, les vingt dernières années ont été marquées par une dégradation continue des conditions économiques et sociales des familles québécoises. Actuellement, le taux de chômage frôle 10 %, le nombre de bénéficiaires de l'aide sociale atteint des sommets et les environnements familiaux dans lesquels grandissent nos enfants sont de plus en plus pauvres. En 2001, 18,7 % des enfants québécois et 15,5 % des enfants canadiens vivaient dans une famille pauvre (*La Presse*, 25 novembre 2003, p. A3). Par conséquent, les familles canadiennes sont présentement aux prises avec des difficultés croissantes, qui relèvent en grande partie de conditions défavorables aux plans socioéconomique et culturel (Willms, 2002).

Transmission intergénérationnelle de l'analphabétisme familial

Au Québec, le domaine plus circonscrit de la prévention de l'analphabétisme auprès des familles fait l'objet d'une attention grandissante depuis le début des années 1990. Par exemple, en 1994 et en 1995, la Fondation québécoise pour l'alphabétisation faisait de l'alphabétisation familiale le thème de sa campagne annuelle (Roy, Tremblay et Mastriani, 1996). Cet intérêt croissant pour cette problématique relève en grande partie du constat effectué par les organismes qui œuvrent en alphabétisation concernant la transmission intergénérationnelle de l'analphabétisme.

Caractéristiques de la clientèle inscrite en alphabétisation au Québec

D'une part, les parents inscrits en alphabétisation se perçoivent comme étant peu outillés pour soutenir la démarche scolaire de leur enfant et pour composer avec l'environnement scolaire (Roy *et al.*, 1996). D'autre part, la clientèle qui fréquente depuis quelques années les services en alphabétisation est constituée d'un nombre de jeunes qui ne cesse de croître. Plusieurs de ces jeunes proviennent de milieux socioculturellement défavorisés et ont été confrontés à des difficultés d'adaptation scolaire et sociale, dès leurs premières années de scolarisation. Dans ce contexte, la prévention précoce de l'analphabétisme familial semble une solution à privilégier puisqu'elle contribuerait à ce que les générations futures de parents soient en

mesure de mieux soutenir la démarche éducative de leurs enfants ainsi que leur éveil à l'écrit, favorisant, par conséquent, leur réussite scolaire.

Les difficultés scolaires ainsi que les problèmes d'analphabétisme caractéristiques des enfants et des jeunes issus des milieux défavorisés aux plans socioéconomique et culturel sont en grande part attribuables à l'écart existant, au sein de cette classe sociale, entre la famille et l'école (Drolet, 1991). En effet, l'école constituant le porte-drapeau d'une classe sociale dominante dont les valeurs diffèrent de celles véhiculées dans les milieux moins favorisés économiquement, la transition écologique entre la famille d'origine et l'école se fait donc beaucoup plus difficilement pour ces enfants. En général, les milieux sociaux économiquement moins favorisés abordent le monde davantage par l'action que la réflexion et privilégient l'expression orale à l'expression écrite, procurant ainsi à leurs enfants des outils différents de ceux qui seront valorisés dans le système scolaire formel. En effet, peu d'enseignantes et d'enseignants adaptent leurs stratégies pédagogiques à la socio-culture des enfants de leur classe, bien que des tentatives québécoises en ce sens aient été probantes (Drolet, 1991).

Au plan familial, une étude descriptive menée par Roy (1995) auprès de jeunes filles et de jeunes hommes inscrits en alphabétisation révèle que ces jeunes proviennent majoritairement de familles de la classe ouvrière, comportant un nombre d'enfants supérieur à la moyenne, dont les membres sont peu scolarisés, et au sein desquelles la fratrie éprouve également des problèmes de lecture. L'environnement familial de ces jeunes procure peu de stimulations littéraires, autant en termes de modèles de lecteurs que de livres disponibles. Pour ces jeunes, l'écrit est principalement lié à l'environnement scolaire. Concernant ce dernier point, plusieurs de ces jeunes ont fréquenté, dès le début du primaire, les classes conçues pour les élèves en difficulté. Ils associent donc leur scolarisation à une expérience négative, bien que la majorité d'entre eux l'aient poursuivie jusqu'à l'âge de 16 ans.

Analphabetisme en Abitibi-Témiscamingue et Table d'action locale en alphabétisation

En Abitibi-Témiscamingue, on estime à 27 000 le nombre de personnes qui n'ont pas complété l'équivalent d'une neuvième année, celle-ci étant le critère utilisé pour déterminer l'analphabétisme fonctionnel. En 2000, la Table d'action locale en alphabétisation a été mise sur pied à Rouyn-Noranda. Celle-ci regroupait 13 organismes dont la banque alimentaire, la Maison de la famille et le Centre local d'emploi. En tant que représentante de l'UQAT à cette table, ma contribution s'est traduite par la conception d'un programme d'intervention visant à prévenir l'analphabétisme familial. Ce texte présente ce programme, *Les bons contes font les bons amis*, ainsi que les fondements théoriques qui ont guidé sa conception.

La relation d'attachement

À l'aube du troisième millénaire, nous sommes confrontés à une société où les changements sont nombreux, continus et particulièrement rapides. La vie familiale actuelle a peu à voir avec celle qu'ont connue nos ancêtres. Les jeunes enfants se développent aujourd'hui au sein d'environnements très différents de ceux qui existaient il y a à peine trente ans. En fait, les dénominations des sites écologiques dans lesquels évoluent les enfants restent les mêmes (par exemple, la famille), mais la réalité à laquelle ils correspondent s'est grandement transformée. Toutefois, certains aspects de cette réalité demeurent immuables. Ainsi, la famille, quelle que soit sa forme, représente toujours le milieu social qui exerce l'influence la plus marquante sur le développement de ses membres parce qu'elle demeure la scène sur laquelle se jouent les plus importantes histoires relationnelles entre humains (Bronfenbrenner, 1992; 2005). C'est pourquoi, en dépit des transformations sociales des dernières décennies, les Canadiennes et les Canadiens demeurent fermement attachés à la notion de famille, qu'ils perçoivent très majoritairement comme la plus grande source de bonheur dans leur vie (Puentes-Neuman et Cournoyer, 2004). Encore aujourd'hui, la plupart de nos jeunes désirent vivre en couple, avoir des enfants et que leur union soit stable (Angus Reid, 1994) et 95 % des Canadiennes et des Canadiens âgés de 15 ans ou plus estiment qu'être un bon parent représente ce qu'il y a de plus important pour eux (Maclean's, 1997 : cité dans *Invest in Kids*, 2002).

Transcendant les époques, les relations affectives vécues au sein de la famille continuent d'assumer les plus importantes fonctions pour l'espèce, c'est-à-dire de procurer protection et sécurité émotionnelle, et de favoriser l'exploration de l'environnement physique et social. Paradoxalement, ce sont donc les premières relations d'attachement qui favorisent l'émergence du détachement nécessaire à la découverte du monde extérieur. Toutefois, l'établissement de ce type de relations privilégiées requiert temps, énergie et patience de la part des parents. Ainsi, il n'existe pas de relation possible sans partage entre les partenaires : partage d'émotions, de connaissances, d'expériences, d'intimité. Quotidiennement, il importe d'identifier des moments privilégiés où l'on se retrouve pour l'unique plaisir d'être ensemble. Une de ces précieuses occasions peut être celle du conte puisque celui-ci contribue à ce que les échanges entre le parent et l'enfant s'effectuent sur un mode ludique où l'imaginaire, les émotions ainsi que la mémoire individuelle et collective sont sollicités.

Le conte et la relation parent-enfant

Plusieurs d'entre nous se souviennent avec bonheur des moments de notre enfance durant lesquels un adulte nous racontait une histoire. Nous goûtions intensément ces moments exclusivement pour nous. Que ces histoires aient été racontées oralement ou à l'aide d'un support écrit, il s'agissait toujours de moments privilégiés que nous savions apprécier à leur juste valeur. De telles expériences ont contribué, entre autres, à ce que nous nous accordions de la valeur comme individus puisque un adulte à l'horaire chargé nous consacrait toute son attention. En ce sens, la lecture

Nous nous souvenons durant toute notre vie des gens qui ont su capter notre attention et susciter notre intérêt dans ces moments magiques où conteur et public semblaient avoir le même âge.

de contes contribue au sentiment d'estime de soi ainsi que, plus globalement, au développement socio-émotionnel (Fèvre, 1999; Gillig, 1997).

Du côté de l'adulte, raconter des histoires constitue également une expérience positive car elle est associée à un contexte de plaisir où il peut laisser tomber les rôles assumés habituellement auprès de l'enfant, tels ceux liés à l'éducation et à la discipline, pour assumer celui de conteur. Ce rôle est valorisant puisque nous nous souvenons durant toute notre vie des gens qui ont su capter notre attention et susciter notre intérêt dans ces moments magiques où conteur et public semblaient avoir le même âge, compte tenu du fait que nous nous identifions aux mêmes héros, tremblions devant les épreuves qu'ils devaient surmonter et faisons nôtres leurs succès. Il est donc aisé de constater que la lecture de contes constitue un contexte de plaisir partagé entre un parent et son enfant (Fèvre, 1999).

Quels peuvent être les impacts positifs de contes créés par un parent spécialement pour son enfant? Dans cette situation, le message de l'importance accordée à l'enfant s'affirme encore plus haut et clair puisque le héros possédera fort probablement des qualités qui caractérisent cet enfant, et que son triomphe final sera porteur de la croyance parentale concernant les ressources de l'enfant, adulte en devenir, qui est en mesure de surmonter les obstacles qui se présentent et d'avoir un contrôle sur sa vie. Ainsi, d'une manière plus ou moins consciente, la création de contes permet la transmission des valeurs familiales et sociales, de même qu'elle est porteuse d'une croyance profonde en l'être humain.

Par ailleurs, plusieurs études montrent que la lecture de contes durant laquelle le parent et l'enfant échangent sur le contenu favorise le développement du langage à l'âge préscolaire (Berk, 1999). En effet, ces expériences de lectures partagées mettent l'enfant en contact avec plusieurs aspects du langage tels le vocabulaire, la grammaire et les styles de communication, en plus de familiariser l'enfant aux symboles écrits ainsi qu'à la structure des contes (Le Manchec, 2005; Popet et Roques, 2000). En conséquence, de telles pratiques favorisent une conscience précoce de l'écrit chez l'enfant. Le contexte de la lecture d'histoires procure ces effets positifs car cette situation dyadique favorise chez l'adulte l'emploi de phrases simples, de répétitions, de questions, de l'intonation appropriée ainsi que de pauses aux moments opportuns. Ces comportements accroissent l'intérêt et facilitent la compréhension du jeune enfant. De nombreux autres aspects de la vie quotidienne de l'enfant contribuent également à l'émergence de l'écrit. Les jeunes enfants qui bénéficient d'expériences nombreuses et variées par rapport à l'écrit sont mieux préparés pour devenir des lecteurs et des scripteurs efficaces à l'école (Berk, 1999).

Le conte comme outil d'alphabétisation

Il y a cinquante ans en France, Delarue (1957) annonçait la disparition du conte oral traditionnel. Il est pourtant toujours vivant en 2007, et les festivals du conte qui se tiennent dans chacune des régions du Québec en font foi. Aujourd'hui, les Lamontagne, Bérubé, Faubert et Pellerin, ainsi que de nombreux autres conteurs et conteuses, transmettent la tradition orale et leur réputation dépasse nos frontières. Par ailleurs, le Regroupement du conte au Québec (RCQ), fondé en 2003, vise à

promouvoir l'art du conte et à rassembler tous ceux et celles qui gravitent autour du conte.

Toutefois, il est vrai qu'au Québec, les soirées animées par un grand-père, un voisin ou un collègue conteur ont pratiquement disparu depuis l'avènement de la radio et de la télévision. En outre, plusieurs conteurs fameux sont décédés, emportant avec eux de grands pans du répertoire de la littérature populaire (Laforte, 1978). Le succès de ces soirées découlait principalement du savoir-faire du conteur « qui, d'une parole, d'un geste », donnait accès à des royaumes enchantés peuplés de créatures merveilleuses. Dans les chantiers forestiers, le conteur suscitait un engouement tel qu'il maintenait son public en haleine plusieurs soirs par semaine, durant des mois. Le folkloriste Laforte (1978), parlant de la personnalité du conteur, précise qu'il « était souvent un personnage très digne et très fier » (p. 26) doté d'un geste et d'une mimique vifs et expressifs. Dans la famille, le père ou le grand-père assumait souvent le rôle de conteur pour ses enfants ou ses petits-enfants et ce rôle se transmettait de père en fils. Ainsi, la famille était la gardienne du répertoire de contes tandis que les chantiers forestiers contribuaient à l'accroître.

Le rôle de conteur était donc autant valorisé que valorisant et, pour s'y sentir compétent, nul degré de scolarisation n'était requis. Au Québec, des conteuses et des conteurs renommés ne savaient ni lire, ni écrire. Nous sommes toutefois en mesure d'avoir accès, grâce à l'écrit, à toute la richesse de leur « oralité » (Legaré, 1980). Pour des adultes inscrits en alphabétisation, il peut être pertinent de réaliser que la tradition orale populaire peut mener à une œuvre écrite, et qu'ils possèdent le potentiel nécessaire pour relever un tel défi.

Si ces adultes sont aussi des parents, le processus de création de contes pour leurs jeunes enfants devrait susciter leur enthousiasme et leur intérêt. La création de contes, au sein d'un groupe de parents en voie d'alphabétisation, pourrait aboutir en une œuvre collective où la contribution de chaque participant serait constituée d'un conte créé pour son propre enfant. Pour Collins (1994), tout ce qui est nécessaire pour créer des contes, « c'est d'avoir vécu et réfléchi » (p. 34). Au plan pratique, il s'agit de suivre une procédure semblable à celle proposée par les folkloristes, c'est-à-dire de procéder à l'enregistrement du conte et à sa transcription en français courant en respectant certaines règles (Laforte, 1978). Une telle démarche devrait entraîner plusieurs conséquences positives chez les participantes et les participants, telles que des sentiments de valorisation personnelle et d'accomplissement ainsi qu'une prise de conscience d'un potentiel créatif souvent insoupçonné.

Afin de devenir conteuse ou conteur, les éléments essentiels de réussite semblent être la motivation, la confiance et la mémoire. Pour des parents qui ont des enfants d'âge préscolaire et qui sont engagés dans une démarche d'alphabétisation, la motivation est sûrement présente. En principe, tout parent désire vivre des moments chaleureux et positifs avec son jeune enfant. En ce sens, raconter des histoires à son enfant représente un outil privilégié de communication au plan affectif. Pour ce qui est de la confiance en ses capacités de conteuse ou de conteur, si le parent entretient des doutes en ce domaine, son jeune enfant, lui, n'en éprouve nullement (Collins, 1994). Le parent doit donc faire confiance à son public et croire

Pour des adultes inscrits en alphabétisation, il peut être pertinent de réaliser que la tradition orale populaire peut mener à une œuvre écrite, et qu'ils possèdent le potentiel nécessaire pour relever un tel défi.

Des ateliers de création de contes conçus pour des parents en alphabétisation devraient donc comporter également des activités de lecture de contes littéraires ainsi qu'une introduction au langage des symboles.

en son potentiel créateur. Concernant la mémoire, elle est surtout sollicitée lorsqu'il s'agit de raconter longuement sans support écrit. Toutefois, le défi mnémonique est moindre lorsqu'il s'agit de la lecture à haute voix.

Selon Collins (1994), la lecture de livres de contes par un parent à son enfant constitue le meilleur moyen d'introduire l'enfant aux plaisirs de la lecture. En outre, cette auteure suggère d'inventer des contes faits sur mesure pour son enfant. Elle propose de combiner ces deux types d'activités et présente une démarche simple menant à la création de contes pour enfant. Des ateliers de création de contes conçus pour des parents en alphabétisation devraient donc comporter également des activités de lecture de contes littéraires ainsi qu'une introduction au langage des symboles.

Considérations théoriques et empiriques

Du côté de la psychologie : la théorie socioculturelle

En psychologie du développement, la théorie socioculturelle de Vygotski (1934 / 1985) est sans doute celle qui permet de jeter l'éclairage le plus pertinent sur la lecture dyadique de contes. En effet, Vygotski conçoit le développement comme étant le processus d'intériorisation et d'appropriation par l'enfant des activités, des buts et des outils de sa culture (Azmitia et Perlmutter, 1989) en soulignant la transmission sociale des connaissances. Dans le même sens, il postule que le fonctionnement cognitif individuel découle des processus socioculturels qui impliquent des transferts d'information entre des agents sociaux actifs (Vygotski, 1934 / 1985). Dans ce contexte, la pensée tire ses origines du processus d'interaction dans lequel le langage, ainsi que les gestes, jouent un rôle crucial. Ce type d'échanges suppose la présence de l'enfant et d'un adulte ou d'un pair plus compétent. Le rôle de ces partenaires plus expérimentés est d'organiser la tâche à accomplir de façon à favoriser une participation de plus en plus active de la part de l'enfant afin, qu'éventuellement, il parvienne à l'exécuter sans aide.

La lecture d'un conte par un parent à son enfant d'âge préscolaire constitue une activité conjointe ancrée culturellement, mettant en scène un « maître » et un « apprenti », dans laquelle les contributions des deux partenaires sont asymétriques. Au quotidien, cette activité consolide la relation entre le parent et l'enfant en favorisant, entre autres, le partage d'émotions et d'expériences ainsi que la transmission des valeurs parentales et sociétales. Au fur et à mesure que l'enfant vieillit et que la situation de lecture devient plus familière, la compréhension et l'apport de l'enfant à cette activité dyadique deviennent plus substantiels. À long terme, cette pratique résulte en une démarche autonome de lecture par l'enfant.

Deux concepts issus de la théorie socioculturelle paraissent particulièrement liés à la lecture de contes : il s'agit de la **zone de développement proximal** et de l'**étayage** (Bruner, 1987; Le Manchec, 2005). La zone de développement proximal représente la distance entre l'habileté de l'enfant à résoudre seul un problème et son habileté à résoudre ce problème avec l'aide d'un agent social plus expérimenté. L'étendue de cette zone va d'une limite inférieure, qui correspond à ce que l'enfant

peut accomplir seul, à une limite supérieure, qui réfère à ce qu'il ne peut réaliser même lorsqu'il est guidé par un adulte ou par un pair plus compétent (Vygotski, 1934 / 1985). Par ailleurs, le concept d'étayage se rapporte à un soutien temporaire et sur mesure, fourni par l'adulte à l'enfant, afin qu'il puisse réaliser une tâche qu'il ne peut encore faire par lui-même. Dans l'étayage, le dialogue entre le parent et l'enfant est primordial.

La lecture de contes fait en sorte que la parent ajuste naturellement sa conduite au niveau de développement de l'enfant et qu'il intervienne ainsi à l'intérieur de la zone de développement proximal de son enfant. Seul, l'enfant d'âge préscolaire est, par exemple, en mesure de manipuler un livre, de tourner les pages et d'examiner les images, mais il s'avère incapable de décoder le texte. La participation du parent à l'activité l'amène à faire des liens entre ce qui est illustré et ce qui est écrit; de même que les questions de l'adulte peuvent l'inciter à exprimer ses pensées et ses émotions et à tenter de prédire ce qui est susceptible d'advenir dans le récit. Par conséquent, les interactions du jeune enfant avec le livre sont qualitativement différentes, selon qu'il est seul ou en présence d'un parent. En outre, le soutien offert par le parent s'atténue au fur et à mesure que les compétences de l'enfant augmentent dans la situation de lecture. Graduellement, le parent laisse une place de plus en plus grande à l'enfant jusqu'à ce que ce dernier en vienne à réaliser seul l'activité. Durant la période préscolaire, les parents assument donc un rôle de médiateurs entre leur jeune enfant et le livre, de même qu'ils se posent en modèles de lecteurs pour l'enfant.

Du côté de l'éducation : rôle de la lecture d'histoires dans le développement des habiletés liées à l'écrit

Il y a une trentaine d'années, un nouveau paradigme dans le domaine des sciences de l'éducation a suscité l'intérêt des chercheurs et des praticiens pour l'évolution de la lecture et de l'écriture chez les enfants d'âge préscolaire (Thériault, 1996). Ce paradigme reconnaît le rôle actif joué par l'enfant dans l'élaboration de ses connaissances, de même qu'il met l'accent sur le fait que l'enfant qui débute sa scolarisation possède déjà un savoir sur l'écrit (celui-ci faisant référence aux compétences de l'enfant liées à la lecture et à l'écriture). Une des études ayant contribué à la naissance de ce paradigme est la recherche doctorale de Fodor (1966; voir Thériault, 1996), qui met en évidence le rôle joué par la lecture d'histoires dans le développement des habiletés liées à la lecture et à l'écriture. À sa suite, plusieurs études montrent l'apport de ce type de lecture partagée dans la motivation de l'enfant pour la lecture (Gillig, 1997; Le Manchec, 2005).

Dès son plus jeune âge, l'enfant manifeste un intérêt pour l'écrit. Plusieurs des activités quotidiennes lui procurent des stimulations en ce domaine. C'est donc essentiellement dans un contexte informel que sa compétence pour l'écrit se développe. L'apport de la famille, par l'intermédiaire des interactions sociales, est donc indéniable. En effet, un nombre impressionnant d'occasions de contact avec l'écrit sont à la portée de tous les jeunes enfants : les étiquettes des aliments, les boîtes de cassettes vidéo, les panneaux publicitaires rencontrés au hasard des

balades, les livres de recettes, la liste d'épicerie, etc. Le rôle de l'environnement familial est donc de soutenir l'exploration que l'enfant fait naturellement en ce domaine. Bref, plusieurs connaissances liées à l'écrit sont acquises avant que ne débute l'enseignement formel de la lecture et de l'écriture (Gillig, 1997).

Une étude québécoise, réalisée en milieu familial, documente les stratégies utilisées par les mères lors de la lecture d'histoires à leur enfant d'âge préscolaire : chaque mère en utilise plusieurs et certaines stratégies sont caractéristiques de l'ensemble des mères de l'échantillon (Lacombe, 1988). Parmi ces dernières stratégies, nous retrouvons le fait d'attirer l'attention, de pointer l'image, de confirmer et d'expliquer. D'autres stratégies sont utilisées par une majorité de mères, comme le fait de faire référence au vécu, de poser des questions sur l'histoire, de faire référence aux connaissances et de poser des questions d'anticipation. Ainsi, chaque parent qui lit un conte à son enfant possède le répertoire comportemental lui permettant de bien réaliser cette activité. Il ne paraît donc pas nécessaire de faire étalage de toutes les stratégies pour ressentir un sentiment de compétence en ce domaine. En outre, s'il s'avère que certaines stratégies soient effectivement plus efficaces que d'autres afin de maintenir l'attention et l'intérêt de l'enfant, ces dernières peuvent être acquises et mises en pratique par le parent. À ce point, ce qu'il importe de retenir, c'est que tout parent motivé à lire un conte à son enfant est en mesure de bien réaliser cette tâche et devient, ce faisant, un modèle de lecteur que son enfant observe en action. La lecture d'histoires, faite fréquemment par l'adulte, devrait donc favoriser l'imitation de ce comportement par l'enfant et contribuer ainsi à l'émergence de l'écrit.

Tout parent motivé à lire un conte à son enfant est en mesure de bien réaliser cette tâche et devient, ce faisant, un modèle de lecteur que son enfant observe en action.

Les fonctions de la lecture d'histoires partagée

Thériault (1996) souligne que de nombreuses études se sont attardées à décrire les fonctions de la lecture d'histoires partagée. En voici quelques-unes :

- (a) permettre à l'enfant d'appivoiser le langage écrit, tant au plan de la structure (début, intrigue, conclusion) que du fonctionnement (par exemple, de gauche à droite, de la première page à la dernière) (Clay, 1979; Popet et Roques, 2000; Smith, 1982);
- (b) permettre à l'enfant d'établir des distinctions entre l'imprimé et l'oral ainsi que de saisir les relations entre les mots vus et les sons entendus (Gillig, 1997; Morrow, 1988);
- (c) développer les capacités d'écoute, de mémoire, d'anticipation ainsi que le vocabulaire de l'enfant (Popet et Roques, 2000; Teale, 1981);
- (d) l'interaction triadique (adulte, écrit, enfant) accroît la réflexion de l'enfant, le questionnement, l'argumentation ainsi que le partage du savoir (Le Manchec, 2005). Les questions du parent concernant l'histoire influent positivement sur les compétences interactives de l'enfant telles que poser des questions, discuter, partager le tour de parole, parler de ses sentiments, relier la lecture à ses expériences ou à celles du parent (Nielsen, 1992);

- (e) selon Jean (1981), construire, « sur le mode imaginaire, par anticipation, répétition, ou récurrence des « scènes » ou plutôt des scénarios existentiels » (p. 37) (Bettelheim, 1976; Hétier, 1999).

Par ailleurs, la relecture de la même histoire est à privilégier puisqu'elle entraîne des changements à la fois quantitatifs et qualitatifs dans les réactions des enfants (par exemple, Martinez et Roser, 1985). Ainsi, à la suite de plusieurs lectures d'un même conte, les interventions verbales des enfants sont plus nombreuses et suggèrent une meilleure compréhension du texte (Popet et Roques, 2000). Plus précisément, l'enfant semble s'attarder au plan affectif de l'histoire dans un premier temps (Martinez et Roser, 1985). Après plusieurs relectures, il peut accorder son attention à l'aspect plus formel du récit. Ainsi, l'appropriation affective semble précéder l'appropriation cognitive du texte par le jeune enfant. En plus de la relecture, demander à l'enfant de redire, dans ses mots, l'histoire entendue paraît également contribuer au développement cognitif (Thériault, 1996). Redire l'histoire permet à l'enfant de faire sienne la structure de l'histoire et de démontrer sa compréhension personnelle du récit.

L'importance d'intervenir sur les processus d'interactions

Les activités de lecture partagée prennent place dans ce que Bronfenbrenner (1996) nomme les « processus proximaux » d'interactions parent-enfant. Il conçoit ces processus d'interactions réciproques, constantes et durables comme étant les principaux moteurs du développement. Pour les aspects problématiques tels que les troubles de comportement, Bronfenbrenner (1996) montre que l'effet de la qualité des processus d'interactions parent-enfant varie en fonction du statut socioéconomique, les processus interactifs de qualité ayant un impact positif plus important sur le développement lorsque l'environnement social est le moins favorable. Les processus interactifs de qualité joueraient ainsi un rôle déterminant et protecteur pour les dyades de milieux défavorisés (Bronfenbrenner, 1996). En contrepartie, les processus interactifs de piètre qualité dans le même environnement entraînent les effets les plus dommageables. Entre 1994 et 1996, 15 % des enfants de familles à faible revenu présentaient des problèmes de comportement comparativement à 9 % des enfants de familles à revenu moyen (NLSCY, 1998). Ils étaient plus susceptibles de redoubler, de vivre des relations conflictuelles avec leurs parents, leurs enseignantes et enseignants et leurs pairs et d'être exclus des activités sportives et culturelles. Leur pauvreté actuelle augmentait également la probabilité qu'ils se retrouvent, une fois adultes, eux-mêmes parents au sein des familles à faible revenu (NLSCY, 1998).

D'autres études soulignent l'existence de relations parent-enfant moins harmonieuses au sein des familles à faible revenu (Fiscella, 1999; Friedemann et Webb, 1995). Selon Garbarino (1992), il n'existe pas de relation de cause à effet entre, d'une part, le statut socioéconomique et la structure familiale et, d'autre part, des relations conflictuelles parent-enfant et des difficultés d'adaptation chez les enfants, mais ces variables sont liées à la présence de facteurs de stress familiaux, lesquels ont un impact sur le comportement quotidien des membres de la famille. De plus, la

Pour l'intervention préventive auprès de jeunes parents faiblement scolarisés et vivant en situation de pauvreté, ces résultats suggèrent de viser l'amélioration de la qualité des processus d'interactions parent-enfant afin de contribuer positivement au développement de chacun des membres de la dyade.

pauvreté économique est fréquemment associée à certaines caractéristiques parentales comme le jeune âge au moment de la naissance de l'enfant (Brooks-Gunn et Chase-Landsdale, 1995), à un faible niveau de scolarité (Felner *et al.*, 1995), à la détresse psychologique, notamment celle de la mère (Dix, 1991; McLoyd, 1998), et au fait d'élever seule les enfants (Conger *et al.*, 1994). Les parents confrontés à plusieurs facteurs de risque sont plus susceptibles de développer des conduites parentales négatives pouvant nuire au développement des enfants (Brooks-Gunn, Duncan et Britto, 1999; Somers et Willms, 2002). Pour l'intervention préventive auprès de jeunes parents faiblement scolarisés et vivant en situation de pauvreté, ces résultats suggèrent de viser l'amélioration de la qualité des processus d'interactions parent-enfant afin de contribuer positivement au développement de chacun des membres de la dyade (Puentes-Neuman et Cournoyer, 2004).

Les bons contes font les bons amis

Les bons contes font les bons amis est un programme d'intervention préventive qui s'adresse à des parents peu scolarisés qui ont des enfants d'âge préscolaire. Ce programme est constitué d'une série d'ateliers hebdomadaires menant à la création de contes pour enfants ainsi qu'à la production d'un recueil collectif de contes. Toutefois, ce programme peut aussi rejoindre d'autres types de clientèles : mères adolescentes, pères, parents dont les enfants fréquentent le même CPE, grands-parents, etc.

Participant·es et participant·s visés et but du programme

Auprès de parents en voie d'alphabétisation, *Les bons contes font les bons amis* vise à promouvoir l'expression orale, la lecture, l'écriture et la création littéraire en vue de favoriser l'émergence de l'écrit chez leurs enfants d'âge préscolaire. Le programme vise ainsi plusieurs objectifs généraux tels (a) augmenter le sentiment de compétence parentale, (b) susciter chez le parent le désir d'un environnement familial et éducatif qui promeut davantage la lecture et (c) procurer à l'enfant un modèle de conteur, de lecteur et de scripteur en développant et en appliquant les « stratégies » pertinentes pour ces rôles. En termes d'objectifs spécifiques, les parents qui auront participé au programme devraient se percevoir, par exemple, comme étant plus satisfaits de leur rôle de parent (sentiment de satisfaction) et comme étant plus habiles à résoudre les situations liées au rôle parental (sentiment d'efficacité). Par ailleurs, compte tenu du fait que ce programme incite à l'établissement d'une routine quotidienne, durant laquelle le parent partage un moment privilégié de lecture de contes avec son enfant, le but ultime est la réussite sociale et scolaire ultérieure de leurs jeunes enfants.

Déroulement du programme

Le programme est constitué de 15 ateliers de trois heures, en plus d'un pré-atelier et de la *Fête du conte* qui clôture le programme. Les cinq premiers ateliers

permettent d'acquérir une base de connaissances sur les contes, tandis que les autres ateliers sont consacrés à l'élaboration d'un conte collectif (3 ateliers), d'un conte individuel (4 ateliers) et d'un recueil collectif de contes (3 ateliers). Chacun des ateliers possède la même structure, c'est-à-dire : (a) un partage sur la routine de contes établie avec l'enfant durant la semaine, (b) la présentation d'un thème, où l'on débute avec les connaissances déjà acquises par les parents sur ce thème, et l'on enchaîne ensuite sur le contenu formel, et (c) l'identification, par chaque participante et participant, d'objectifs personnels à atteindre pour la semaine suivante.

Séquence des ateliers

La semaine précédant le début du programme, un pré-atelier a lieu afin de présenter le programme et de clarifier les attentes. Cette première rencontre est brève et plus informelle que les ateliers qui composent le programme. Elle vise l'établissement d'une atmosphère de confiance au sein du groupe et ne porte que sur la présentation du programme et des gens qui désirent y participer, sur l'engagement qu'ils doivent prendre concernant leur assiduité et sur la contribution attendue des participantes et participants (par exemple, établir une routine quotidienne avec l'enfant d'une durée d'environ 15 minutes). Lors de cette rencontre, les animatrices répondent aux questions des participantes et participants concernant le programme, elles les réassurent concernant leur potentiel, et le groupe s'entend sur les aspects logistiques.

Des connaissances sur les contes sont acquises tout au long du programme, mais particulièrement durant les cinq premiers ateliers qui portent sur les aspects suivants : (a) valorisation de la tradition orale et prise de conscience concernant les stratégies acquises (atelier 1); (b) échange sur les contes de l'enfance des participantes et participants (atelier 2); (c) présentation de la structure du conte (atelier 3); (d) utilisation des symboles (atelier 4); et (e) expérimentation du rôle de conteur par chaque participante et participant (atelier 5). Il est à noter qu'une heure des quatre premiers ateliers est consacrée à la lecture de contes traditionnels (de la tradition populaire dans un premier temps, et littéraire dans un second temps). Cette période inclut de la lecture silencieuse ainsi que de la lecture à haute voix.

Puis, les trois ateliers suivants mènent à la création d'un conte collectif. À l'atelier 6, les membres du groupe élaborent la structure de ce conte. Chacune des parties du conte est attribuée à un sous-groupe de deux ou trois parents qui la peaufinent durant l'atelier 7. À l'atelier 8, les éléments du récit sont mis en commun et le style est uniformisé. Les animatrices mettent le texte en page au cours des jours suivants afin d'apporter une œuvre imprimée au prochain atelier. Ce conte collectif est celui qui débute le recueil.

Ensuite, quatre ateliers sont consacrés à la création des contes individuels. Les activités prévues aux ateliers 9 à 12 visent à : (a) s'approprier la notion de variantes en s'exerçant à l'aide du conte collectif, (b) élaborer, individuellement, la trame de son conte personnel, (c) présenter au groupe la structure de son conte et débiter l'écriture, et (d) poursuivre, individuellement, l'écriture de son conte.

Les trois derniers ateliers mènent à l'élaboration du recueil de contes. À l'atelier 13, en sous-groupe, chaque parent présente son conte à deux participantes ou participants, qui lui donnent des rétroactions sur son texte. À l'atelier 14, la version finale du conte est lue par son auteur devant le groupe. Lors de cette rencontre, les membres s'entendent également sur la table des matières de leur recueil. La semaine précédant le dernier atelier, les animatrices mettent en page chacun des contes, la page de titre et la table des matières. Au début de chaque conte, le nom de l'auteur, ainsi que le nom et l'âge de l'enfant pour lequel il a été créé, sont indiqués. Lors de l'atelier 15, les participantes et participants apportent la touche finale au recueil (illustrations, page de présentation, etc.). Les animatrices se chargent de faire photocopier le recueil pour la tenue de la dernière activité.

Deux ou trois semaines suivant la fin des ateliers, le groupe procède au lancement public du recueil à la bibliothèque municipale lors de la *Fête du conte*. Les gens de la communauté sont conviés à cet événement, et les enfants des participantes et participants sont présents. Les parents et les enfants sont invités à parler des contes qui composent le recueil. Enfin, on procède à la lecture publique d'un conte et à une séance de signatures.

Expérimentation auprès d'un groupe de parents de Rouyn-Noranda

Participantes et participants

L'échantillon était composé de douze participantes et participants : dix jeunes mères et deux pères. Trois des participants étaient aux études, trois d'entre eux étaient à l'emploi et les six autres n'étaient ni aux études ni au travail. Le revenu familial de neuf des participantes et participants se situait à moins de 20 000 \$, ce qui est très au-dessous du seuil de la pauvreté. Une participante avait un revenu familial entre 20 000 et 30 000 \$ et deux autres avaient un revenu supérieur à 30 000 \$. Leur scolarité variait entre 1 et 12 années, et la moyenne se situait à 8,25 ans de scolarité (é.-t. : 3,25). Le recrutement s'est avéré fort difficile, mais une fois le programme démarré, les participantes et participants ont été rapidement convaincus de sa pertinence.

Mesures en prétest et post-test

Entre autres, les mesures suivantes ont été prises en prétest et en post-test auprès des participantes et participants lors d'une entrevue individuelle : renseignements généraux sur la famille, compétence parentale (adaptation du questionnaire d'autoévaluation de la compétence éducative parentale (QAECEP) de Terrisse et Trudelle, 1988) et activités de lecture partagée avec l'enfant (nombre de fois dans la dernière semaine).

Mesures hebdomadaires

Toutes les semaines, chaque parent remplissait un questionnaire d'évaluation des rencontres comportant 10 questions évaluées à l'aide d'une échelle en trois points : ☹ ☺ ☻. Trois des questions portent sur le climat et le déroulement, trois autres sur l'utilité de la rencontre, trois questions évaluent l'animation et le contenu alors qu'une question porte sur la satisfaction. De plus, une feuille de présences permettait de vérifier l'assiduité aux rencontres.

Résultats préliminaires

À la fin du programme, huit des participantes et participants étaient aux études, trois étaient à l'emploi et un sans emploi. Le sentiment de compétence parentale ainsi que les activités de lecture partagée avec l'enfant montrent une augmentation entre le prétest et le post-test : M pré = 4,83 (0,66) M post = 5,14 (0,44) t (11) = 2,60, $p = ,025$ pour la compétence parentale et M pré = 2,58 (3,06) M post = 4,25 (4,16) pour la lecture partagée. Enfin, l'assiduité montre une étendue de 8 à 15, pour une moyenne de 12,58 (é.-t. : 2,35), le maximum étant de 15.

Ces résultats suggèrent qu'à la fin du programme, les participantes et participants perçoivent plus positivement leur compétence dans l'exercice de leur rôle parental, de même qu'ils partagent un plus grand nombre d'activités de lecture par semaine avec leur jeune enfant. Par ailleurs, l'écart-type et le nombre moyen de présences révèlent que la majorité des parents ont participé à plus des deux tiers des ateliers.

L'évaluation des rencontres par les parents s'avère très positive puisque la moyenne à l'ensemble des items est de 2,92 (é.-t. : 0,12), alors que le maximum est de 3. Voici le détail des résultats en fonction des thèmes évalués par le questionnaire : climat et déroulement : $M = 2,90$ (é.-t. : 0,16), utilité : $M = 2,95$ (é.-t. : 0,13), animation et contenu : $M = 3,00$ (é.-t. : 0,00) et satisfaction : $M = 2,91$ (é.-t. : 0,15). En conséquence, les participantes et participants considèrent que les ateliers se déroulent bien et dans un climat agréable. Ils jugent les rencontres comme étant utiles et bien animées. Les contenus abordés sont vus comme étant pertinents, et les parents sont satisfaits des ateliers.

Impacts

Il est intéressant de noter que l'application du programme a eu d'autres impacts très positifs pour les participantes et participants. Le fait de produire un recueil de contes et de procéder à son lancement dans un cadre formel a augmenté leur sentiment d'importance. Ils se sont dits très fiers de l'intérêt manifesté par la communauté pour leur production littéraire. En entrevue, ils ont avoué ne pas soupçonner qu'ils possédaient autant d'imagination. Ils estiment que l'écrit est davantage présent dans leur famille et qu'ils passent plus de temps avec leurs enfants. Un parent a noté avoir observé son enfant plus âgé en train de raconter des histoires à la plus jeune, et une autre mère dit voir son enfant raconter à sa peluche. De telles remarques suggèrent que le rôle de modèle assumé par les parents est dorénavant imité par les enfants.

Du côté des animatrices, nous avons observé que les parents démontraient, au fil des semaines, de plus en plus d'assurance dans les ateliers. Aussi, plusieurs de nos participantes et participants se sont engagés dans un processus de retour aux études, ce qui est très positif pour leur vie personnelle, familiale et sociale. En outre, le groupe semble être devenu une source de support puisque les parents s'échangeaient, chaque semaine, des informations pour le mieux-être de leurs familles. Par ailleurs, le fait que nos ateliers se déroulaient dans les locaux de la Maison de la famille a eu comme effet que nos participantes et participants ont utilisé davantage les services offerts par cette ressource communautaire. Finalement, les enfants de nos participantes et participants ont été nos meilleurs alliés, puisque les parents nous disaient que les petits leur demandaient avec insistance leurs histoires à chaque soir.

Conclusion

Les limites de cette étude sont nombreuses et les résultats qui en découlent ne sont que préliminaires. Le nombre de participantes et de participants est restreint, les résultats présentés ne tiennent pas compte de l'ensemble des mesures prises en entrevue, et les analyses statistiques sont essentiellement descriptives. Par exemple, il serait intéressant de vérifier les relations existant entre l'assiduité aux ateliers, les résultats au questionnaire de compétence parentale et le nombre d'activités de lecture partagée avec l'enfant. Par ailleurs, il serait pertinent d'examiner les évaluations faites par les animatrices de chacun des ateliers, en termes de degré d'atteinte des objectifs visés pour le groupe, de niveau de participation et d'intérêt démontré par chacun des parents, ainsi que d'atteinte des objectifs fixés hebdomadairement par chacun des participants. En effet, cette analyse permettrait de se questionner sur la pertinence de chaque atelier et de la séquence établie afin de peaufiner le déroulement du programme et de vérifier si les parents qui atteignent leurs objectifs personnels sont aussi ceux qui se perçoivent plus positivement à la fin du programme.

Toutefois, les résultats présentés dans ce texte, bien que préliminaires, sont encourageants. Ils plaident en faveur d'une évaluation plus rigoureuse de l'implantation du programme *Les bons contes font les bons amis* auprès de plusieurs groupes de participantes et de participants, en tenant compte des différentes mesures prises en prétest et en post-test, comme celles portant sur le réseau social des parents et sur leur utilisation des ressources, formelles et informelles. En effet, le rôle positif joué par le groupe au fil des semaines et la proportion importante de participants retournés aux études à la fin du programme suggèrent que leur réseau social et leur utilisation des ressources présentes dans leur environnement ont subi d'importantes transformations. À la fin du programme, la majorité des parents vivent une meilleure insertion sociale et pavent la voie pour une meilleure insertion professionnelle. Au plan familial, un parent fier de ses réalisations, engagé dans un processus de scolarisation, qui rend l'écrit davantage présent dans sa vie et qui l'associe à de beaux moments partagés avec son enfant, contribue à créer pour sa famille un

environnement qui soutient le développement personnel et social de chacun de ses membres.

Remerciements

L'auteure désire exprimer sa reconnaissance aux parents pour leur collaboration, et aux animatrices, Colette Allen, Micheline Coulombe, Caroline Gélinas et Karine Hébert, pour leur enthousiasme. Elle tient aussi à remercier les évaluateurs anonymes pour leurs commentaires pertinents. Enfin, elle désire souligner le soutien financier du Fonds institutionnel de la recherche de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) et de la Chaire Desjardins en développement des petites collectivités de l'UQAT.

Références bibliographiques

- ANGUS REID GROUP (1994). *The state of the family in Canada : summary notes*. Ottawa : Angus Reid Group.
- AZMITIA, M. et PERLMUTTER, M. (1989). Social influences on children's cognition : State of the art and future directions, dans *Advances in child development and behavior*, sous la direction de H. Reese. New York : Academic Press, p. 89-144.
- BERK, L. E. (1999). *Infants, children, and adolescents* (3^e éd.). Toronto : Allyn and Bacon, 641 p.
- BETTELHEIM, B. (1976). *Psychanalyse des contes de fées*. Paris : Laffont, 403 p.
- BRONFENBRENNER, U. (2005). *Making human beings human*. London : Sage, 306 p.
- BRONFENBRENNER, U. (1996). Le modèle « Processus-Contexte-Temps » dans la recherche en psychologie du développement : principes, applications et implications, dans *Le modèle écologique dans l'étude du développement de l'enfant*, sous la direction de R. Tessier et G. M. Tarabulsky. Québec : Presses de l'université du Québec, p. 9-59.
- BRONFENBRENNER, U. (1992). Évolution de la famille dans un monde en mutation. *Apprentissage et socialisation*, 15 (3), p. 181-193.
- BROOKS-GUNN, J. et CHASE-LANDSDALE, P. L. (1995). Adolescent Parenthood, dans *Handbook of Parenting*, sous la direction de M. Bornstein. New Jersey : Erlbaum, p. 113-150.

- BROOKS-GUNN, J., DUNCAN, G. J. et BRITTO P. R. (1999). Are Socioeconomic Gradients for Children Similar to Those for Adults?, dans *Developmental Health and the Wealth of Nations*, sous la direction de D. Keating et C. Hertzman. New York : Guilford, p. 94-124.
- BRUNER, J. S. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz, 127 p.
- CLAY, M. M. (1979). *Reading: The patterning of complex behavior*. London : Heinemann Educationnal Books, 276 p.
- COLLINS, C. (1994). *Raconte-moi une histoire*. Paris : Laffont, 173 p.
- CONGER, R. D., GE. XIAOJIA, ELDER, G., LORENZ, F et SIMONS, R. (1994). Economic stress, coercive family process and developmental problems of adolescents. *Child Development*, 65, p. 541-561.
- DELARUE, P. (1957). *Le conte populaire français. Catalogue raisonné des versions de France*, Tome I. Paris : Érasme.
- DIX, T. (1991). The affective organization of parenting : Adaptive and maladaptive processes. *Psychological Bulletin*, 110 (1), p. 3-25.
- DROLET, M. (1991). L'enseignement en milieu défavorisé : des pratiques pédagogiques ajustées à la socio-culture. *Apprentissage et socialisation*, 14 (1), p. 19-30.
- FELNER, R. D. et al. (1995). Socio-economic disadvantage, proximal environmental experiences, and socioemotional and academic adjustment in early adolescence : Investigation of mediated effects model. *Child Development*, 66, p. 774-792.
- FÈVRE, L. (1999). *Contes et métaphores*. Lyon : Chronique sociale, 192 p.
- FISCELLA, K. (1999). Is lower income associated with greater biopsychosocial morbidity? Implications for physicians working with underserved patients. *Journal of Family Practice*, 48 (5), p. 372-377.
- FRIEDEMANN, M. L. et WEBB, A. A. (1995). Family health and mental health six years after economic stress and unemployment. *Issues in Mental Health Nursing*, 16 (1), p. 51-66.
- GARBARINO, J. (1992). *Children and families in the social environment* (2^e éd.). New York : Adline, 390 p.
- GILLIG, J.-M. (1997). *Le conte en pédagogie et en rééducation*. Paris : Dunod, 234 p.
- GROUPE DE TRAVAIL POUR LES JEUNES (1991). *Un Québec fou de ses enfants*. Québec : Ministère de la Santé et des Services sociaux, Direction des communications, 179 p.
- HÉTIER, R. (1999). *Contes et violence. Enfants et adultes face aux valeurs sous-jacentes du conte*. Paris : PUF, 223 p.

- INVEST IN KIDS (2002). *A national survey of parents of young children*. Toronto : Invest in Kids, 116 p.
- JEAN, G. (1981). *Le pouvoir des contes*. Tournai : Casterman, 239 p.
- LACOMBE, L. (1988). *Stratégies utilisées par les mères avec leur enfant d'âge préscolaire lors de la lecture d'histoire*. Thèse de doctorat non publiée. Québec : Université Laval, 265 p.
- LAFORTE, C. (Dir.) (1978). *Menteries drôles et merveilleuses*. St-Léonard, Qc : Quinze, 287 p.
- LEGARÉ, C. (Dir.) (1980). *La bête à sept têtes et autres contes de la Mauricie*. Montréal : Quinze, 276 p.
- LE MANCHEC, C. (2005). *L'expérience narrative à l'école maternelle*. Lyon : Institut national de recherche pédagogique, 198 p.
- MARTINEZ, M. ET ROSER, N. (1985). Read it again : the value of repeated readings during storytime. *The Reading Teacher*, 38 (8), p. 782-786.
- MCLOYD, V. C. (1998). Children in poverty : Developmental public policy, and practice, dans *Handbook of child psychology* (5^e éd.), sous la direction de W. Damon. New York : Wiley, p. 135-210.
- MORROW, L. M. (1988). Young children's response to one-to-one story readings in school settings. *Reading Research Quarterly*, XXIII, p. 89-107.
- NATIONAL LONGITUDINAL SURVEY OF CHILDREN AND YOUTH (1996-97 – 1998, 28 octobre). The Daily . *National longitudinal survey of children and youth*.
- NIELSEN, D. C. (1992). The effects of four models of group interaction with storybooks in the literacy growth of low achieving kindergarten children. Communication présentée à l'*Annual Meeting of the NRC*, San Antonio, Texas.
- POPET, A. ET ROQUES, É. (2000). *Le conte au service de l'apprentissage de la langue*. Paris : Retz, 174 p.
- PUENTES-NEUMAN, G. ET COURNOYER, M. (2004). *On reconnaît l'arbre à ses fruits... La pertinence du concept de compétence parentale dans notre compréhension de la relation parent-enfant : Doit-on aussi veiller sur le verger?* Rapport de recherche présenté au Conseil de développement de la recherche sur la famille du Québec, 159 p.
- 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 du Québec, Direction de la formation générale des adultes, 122 p.
- ROY, S., TREMBLAY, H. et MASTRIANI, L. (1996). *Prévention de l'analphabétisme à l'éducation des adultes : état de situation et réflexion*. Document de travail. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec, Direction de la formation générale des adultes, 48 p.

- SCHNITZER, L. (1981). *Ce que disent les contes*. Paris : Éditions du Sorbier, 184 p.
- SCHWEINHART, L. J. et WEIKART, D. P. (1988). The High/scope Perry preschool program, dans *Fourteen ounces of prevention : A case book for practitioner*, sous la direction de R. H. Price, E. L. Cohen, R. P. Lorion et J. Ramos-Mackay. Washington, D.C. : American Psychological Association, p. 53-65.
- SOMERS, M.-A. et WILLMS, J. DOUGLAS (2002). Maternal depression and childhood vulnerability, dans *Vulnerable children : Findings from Canada's National Longitudinal Survey of Children and Youth*, sous la direction de J. D. Willms. Edmonton : University of Alberta Press, p. 211-228.
- SMITH, F. (1982). *Writing and the writer*. New York : Holt, Rinehart and Winston, 257 p.
- TEALE, W. H. (1981). Parents reading to their children : what we know and need to know. *Language Arts*, 58, p. 902-912.
- TERRISSE, B. ET TRUDELLE, D. (1988). Questionnaire d'auto-évaluation de la compétence éducative parentale (Q.A.E.C.E.P), adaptation et traduction du *Parenting Sense of Competence*. Université du Québec à Montréal, Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale (GREASS).
- THÉRIAULT, J. (1996). *J'apprends à lire... Aidez-moi!* Montréal : Logiques, 180 p.
- VYGOTSKI, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Messidor / Éditions sociales, 419 p.
- WILLMS, J. DOUGLAS (2002). Research findings bearing on Canadian social policy, dans *Vulnerable children : Findings from Canada's National Longitudinal Survey of Children and Youth*, sous la direction de J. D. Willms. Edmonton : University of Alberta Press, p. 331-358.

Profil des compétences langagières des élèves qui fréquentent les CFER : résultats préliminaires

Julie Myre BISAILLON

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Anick AUGER

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Marie-Ève BÉDARD

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Étant donné l'importance des compétences langagières dans le parcours scolaire d'un individu ainsi que dans son développement personnel, professionnel et social, l'objectif de ce texte est de présenter un portrait des compétences langagières des élèves au début de leur parcours dans les CFER et à la suite d'une première année de formation. Différentes épreuves diagnostiques ont été utilisées de manière à évaluer l'ensemble des composantes des compétences langagières. Plus spécifiquement, seront présentés dans cet article les résultats obtenus (1) pour le volet lecture, aux épreuves de compréhension écrite, d'identification de mots et de conscience phonologique; (2) pour le volet écriture, à l'épreuve de production de mots et (3) pour le volet oral, aux épreuves de compréhension d'énoncés et de structure du récit, et de vocabulaire fonctionnel. Les analyses permettront de démontrer l'évolution des

compétences langagières chez les jeunes scolarisés dans les CFER et les relations existantes entre les résultats aux différentes épreuves.

ABSTRACT

Profile of Language skills among students attending CFERs : Preliminary results

Julie Myre BISAILLON
Anick AUGER
Marie-Ève BÉDARD
University of Sherbrooke, Quebec, Canada

Considering the importance of language skills in terms of making one's way through school, as well as for personal, professional, and social development, the objective of this article is to present a portrait of the language skills of students when they first enter the CFERs and after one year of training. A variety of diagnostic tests were used to evaluate the different components of their language skills. More specifically, the article presents results obtained 1) for the reading section, on written comprehension, word identification, and phonological awareness tests, 2) for the writing section, on word production tests, and 3) for the oral section, on tests on the comprehension of statements and story structure, and on functional vocabulary tests. The analyses of the results will allow the researchers to demonstrate the development of language skills among youngsters attending CFERs and the relationships among the results of the different tests.

RESUMEN

Perfil de la competencia lingüística de los alumnos que frecuentan los CFER : resultados preliminares

Julie Myre BISAILLON
Anick AUGER
Marie-Ève BÉDARD
Universidad de Sherbrooke, Québec, Canada

Dada la importancia de la competencia lingüística en el trayecto escolar, el desarrollo personal, profesional y social de un individuo, el presente artículo tiene como finalidad presentar un retrato de la competencia lingüística de alumnos que comienzan su trayectoria en los CFER, después de un año de formación. Diferentes exámenes diagnósticos fueron empleados en la evaluación del conjunto de componentes de la competencia lingüística. Más específicamente, en este artículo se

presentan los resultados obtenidos 1) en lectura, en una prueba de comprensión escrita, identificación de palabras y consciencia fonológica; 2) en escritura, en una prueba de producción de palabras y 3) a nivel oral, en los exámenes de comprensión de enunciados, de estructura narrativa y de vocabulario funcional. Los análisis permitirán demostrar la evolución de la competencia lingüística entre los jóvenes escolarizados en los CFER y las relaciones que se pueden establecer entre los resultados en las diferentes pruebas.

Problématique

Les compétences en compréhension du langage écrit et du langage oral occupent une place fondamentale tant dans le parcours scolaire d'un individu que dans son développement personnel, social et professionnel. Au Québec, aucune recherche scientifique récente n'a permis d'établir le taux de prévalence d'élèves présentant des troubles du langage oral (AQEA, 2004). La seule donnée disponible recensée estime que 15 % des élèves du premier cycle du primaire éprouvent des difficultés sur le plan du développement du langage oral (MEQ, 1987). Ces difficultés ne sont pas sans conséquences pour les autres acquisitions scolaires et plus précisément en ce qui a trait à la compréhension du langage écrit. Elles ont également un impact important sur le plan des relations interpersonnelles (Egaud, 2001). À ce sujet, 90 % des élèves ayant des difficultés d'apprentissage présentent des problèmes en lecture qui prennent naissance au primaire et qui se poursuivent au secondaire (Saint-Laurent, 2002). Ceux-ci constituent d'ailleurs la principale source des échecs au secondaire (MEQ, 2003). Dans une société alphabétisée comme la nôtre, où l'écrit est présent partout (Torgesen, Alexander, Wagner, Rashotte, Voeller et Conway, 2001), la liberté de choix dans plusieurs domaines de la vie quotidienne se retrouve grandement limitée par une mauvaise maîtrise du langage écrit : la lecture des journaux est difficile, l'obtention du permis de conduire peut s'avérer laborieuse, etc.

En résumé, les difficultés liées à l'acquisition du langage oral ont un impact négatif sur l'intégration sociale et scolaire, et la majorité des élèves ayant des difficultés d'apprentissage présentent également des problèmes en lecture. Ces difficultés constituant la principale source des échecs au secondaire, les efforts dans le but de mieux comprendre et de mieux aider les jeunes concernés doivent être poursuivis (MEQ, 2003; Saint-Laurent, 2002).

Au cours des dernières décennies, plusieurs recherches se sont intéressées à la problématique des difficultés d'acquisition du langage oral et du langage écrit. Par contre, très peu ont cherché à décrire les manifestations de ces difficultés chez les adolescentes et adolescents du Québec. S'il est important d'intervenir tôt afin de minimiser les conséquences négatives entraînées par les difficultés d'acquisition, il n'en reste pas moins que plusieurs jeunes traversent l'adolescence en éprouvant

Ces résultats tendent à étayer l'hypothèse que la dyslexie développementale contribue de façon significative aux difficultés d'insertion professionnelle des jeunes âgés de 16 à 25 ans.

toujours des difficultés dans ce domaine, ce qui représente un obstacle à leur insertion socioprofessionnelle. En France, une étude se penchant sur le problème de l'illettrisme a été réalisée auprès de jeunes âgés de 16 à 25 ans (âge moyen : 21,3 ans et 44 % de sexe masculin) éprouvant des difficultés d'insertion socioprofessionnelle (Delahaie, Billard, Calvet, Tichet et Gillet, 2000). Les résultats de cette étude démontrent que parmi les 124 jeunes rencontrés, 35 % éprouvaient des difficultés avec les mécanismes de base de la lecture (identification des mots écrits). De plus, les résultats aux épreuves phonologiques et aux tests de lecture ont montré que pour 49 % d'entre eux, la dyslexie développementale expliquait les retards d'acquisition. Dans ces cas, les difficultés de lecture étaient accompagnées de difficultés sur le plan des habiletés métaphonologiques. Ces résultats tendent à étayer l'hypothèse que la dyslexie développementale contribue de façon significative aux difficultés d'insertion professionnelle des jeunes âgés de 16 à 25 ans (Delahaie, Billard, Calvet, Tichet et Gillet, 2000). Nous pouvons donc imaginer que de telles difficultés se présentent également chez les jeunes du Québec de cette tranche d'âge et, par le fait même, chez les jeunes qui fréquentent un Centre de formation en entreprise et récupération (CFER).

Au Québec, les Centres de formation en entreprise et récupération (CFER) ont été créés dans le but d'offrir une alternative éducative aux jeunes en grandes difficultés de 16 à 18 ans. De plus, ces centres créent des emplois non spécialisés pour ces jeunes qui n'ont ni diplôme d'études secondaires (DES) ni diplôme d'études professionnelles (DEP). Aujourd'hui, les CFER comptent 19 établissements répartis à travers le Québec. Si les CFER entretiennent des objectifs reliés davantage à l'insertion socioprofessionnelle et à l'employabilité, certaines compétences liées à la formation générale, plus particulièrement concernant la langue maternelle, les mathématiques et les sciences humaines, sont également visées. Concernant les habiletés reliées au langage écrit, les jeunes qui fréquentent les CFER ont en majorité une certaine capacité à lire et à écrire, atteignant en général un niveau 3 d'alphabétisation (Gazaille, Courcy et Langlois, 2001), ce qui représente le niveau de maîtrise minimum pour fonctionner dans notre société. Par ailleurs, Plessis-Bélair et Sorin (2003) notent que si ces données paraissent à première vue rassurantes, « la situation observée dans le quotidien des CFER indique qu'il serait important d'améliorer les capacités des élèves en lecture et en écriture afin de mieux les préparer au marché du travail et à la vie en société » (p. 66).

S'il est vrai que les jeunes qui fréquentent les CFER ont, malgré leur âge et leur scolarisation antérieure, une capacité de lecture parfois limitée (Arsenault, Brunelle, Gosselin et Maurice, 2002) et n'ont pas atteint un niveau d'alphabétisme suffisamment fonctionnel pour leur permettre d'évoluer harmonieusement dans la société, il est alors essentiel de tenter de mieux répondre à leurs besoins. La réalité de ces jeunes, précédemment décrite, est préoccupante étant donné l'obstacle majeur qu'elle représente pour leur insertion dans le marché du travail (Pelletier, 2004).

Afin d'améliorer les compétences langagières des jeunes, les CFER ont une démarche pédagogique qui leur est propre. À l'intérieur de cette démarche, le journal est utilisé comme principal support de l'écrit et sert à augmenter la capacité de lecture et le vocabulaire de base des jeunes.

Démarche pédagogique des CFER

Afin d'améliorer les compétences langagières des jeunes, les CFER ont une démarche pédagogique qui leur est propre. À l'intérieur de cette démarche, le journal est utilisé comme principal support de l'écrit et sert à augmenter la capacité de lecture et le vocabulaire de base des jeunes. La lecture quotidienne du journal a été choisie « pour développer la lecture et permettre une meilleure compréhension de l'actualité locale » (Bélanger, Courcy et Mercille, sans date, p.4), car il est admis que : une personne non informée est un sujet, tandis qu'une personne bien informée peut être considérée comme un citoyen. [...] [De plus,] c'est à force de lire tous les jours que ces jeunes développent la compréhension de lecture. (Comité pédagogique du Réseau Québécois des CFER, 1998 dans Henripin, 1999, p.132).

Le journal sert aussi de base à l'élaboration d'un fichier orthographique, car les jeunes qui arrivent au CFER ne possèdent pas tout le vocabulaire nécessaire à la lecture d'un quotidien. L'élaboration et la mise à jour de ce fichier vient s'ajouter à la lecture pour combler ce besoin de vocabulaire (Henripin, 1999; Pelletier, 2004). Le fichier orthographique est donc « une boîte de fiches constituées de nouveaux mots de vocabulaire et de leurs définitions » (Bélanger, Courcy et Mercille, sans date, p. 4). Les stratégies d'utilisation du journal prescrites dans le programme des CFER (Couture, Bélanger et Arsenault, 1995) sont les suivantes : période de lecture quotidienne, identification de trois types de nouvelles (internationale, nationale, régionale), identification systématique des mots de vocabulaire nouveaux ou problématiques (consignés au fichier orthographique), discussion de groupe, échange verbal ou tour de parole après chaque période de lecture, courts résumés écrits des nouvelles identifiées consignées au cartable et réalisation d'activités variées découlant du journal.

Objectifs

Considérant l'importance des compétences langagières dans notre société et le peu de recherches réalisées au Québec documentant les difficultés dans ce domaine chez les adolescentes et adolescents d'aujourd'hui, l'objectif général du présent projet est d'établir le profil diagnostique détaillé des compétences en langage oral et écrit des jeunes qui fréquentent les CFER.

Dans une perspective longitudinale, l'évolution des profils établie sera documentée. Dans le présent article, les résultats préliminaires du diagnostic initial sont présentés selon trois volets : (1) le volet lecture, qui comprend la compréhension écrite, l'identification de mots et les habiletés métaphonologiques; (2) le volet écriture, qui concerne quant à lui la production de mots et (3) le volet oral, qui inclut la compréhension d'énoncés oraux et le vocabulaire.

Échantillon

La population à l'étude est composée d'adolescentes et d'adolescents qui fréquentent les CFER du Québec. Une dizaine de jeunes choisis au hasard dans chacun des 7 CFER participant à l'étude ont été rencontrés au début et la fin de l'année scolaire 2004-2005 pour des évaluations en langage oral et écrit. Ils sont pour la plupart âgés de 15 à 16 ans et ce sont majoritairement des garçons (68,5 %). En tout, 54 jeunes étant à leur première année de scolarisation en contexte CFER ont été rencontrés pour la première évaluation et 33 d'entre eux ont pu être rejoints pour la seconde. Ceux qui n'ont pas participé à la deuxième évaluation étaient soit en stage ou absents au moment de la rencontre, ou encore ils avaient abandonné leurs études. Ainsi, seules les données des 33 jeunes qui ont participé aux deux moments de la collecte de données sont analysées. Les difficultés éprouvées par les élèves qui composent l'échantillon sont multiples, les principales étant : difficultés d'apprentissage, doubleurs, décrocheurs et manque de motivation, problèmes ou troubles du comportement, déficience intellectuelle, dyslexie et dysphasie.

Méthodologie de collecte des données

Afin d'établir le profil diagnostique initial des jeunes composant l'échantillon, ces derniers ont été rencontrés de façon individuelle pour une évaluation du langage oral et écrit au début et à la fin de l'année scolaire 2004-2005. Ils le seront également une dernière fois à la fin de l'année scolaire 2005-2006. Les mêmes mesures d'évaluation seront utilisées pour chaque rencontre, ce qui permettra de décrire l'évolution du profil des difficultés langagières du début à la fin de la formation CFER de ces jeunes, laquelle s'échelonne généralement sur deux ans. Différentes mesures sont utilisées de façon à évaluer l'ensemble des processus sollicités en langage écrit et oral. Le choix des mesures s'inspire des études portant sur l'évaluation d'enfants présentant des difficultés liées au langage écrit et oral (voir, entre autres, Lovett, 2000).

Une première mesure est une évaluation de leur compréhension de lecture qui est faite à l'aide d'une épreuve de niveau 3^e secondaire, niveau correspondant à leur âge chronologique. Il s'agit d'une compréhension en lecture que le ministère de la Communauté française (1998) a normalisée auprès d'un échantillon représentatif de toutes les classes de la Communauté, soit 2280 élèves de l'enseignement général et technique durant l'année scolaire 2004-2005. Cette épreuve a été sélectionnée puisque au Québec il n'existe, à notre connaissance, aucune épreuve de ce genre qui n'ait été normalisée auprès d'adolescentes et d'adolescents. Les seules épreuves disponibles au Québec s'adressent à des élèves des classes ordinaires suivant un cheminement régulier et sont très difficiles à obtenir. Elles ne pouvaient donc être utilisées auprès d'adolescentes et d'adolescents en grandes difficultés. Après l'étude de cette épreuve, nous avons jugé qu'elle pouvait être utilisée au Québec sans adaptation. Les résultats de cette évaluation nous permettent de déterminer l'évolution

de leur niveau de compréhension écrite entre le début et la fin de leur formation en contexte CFER.

En ce qui concerne l'évaluation des processus spécifiques en lecture et en écriture, l'Outil de dépistage des dyslexies développementales (ODEDYS) (Zorman, Valdois et Jacquier-Roux, 2002) a été utilisé pour évaluer les habiletés d'identification et de production de mots écrits ainsi que les compétences relevant de la conscience phonologique. Cet outil, développé en France, permet de faire une évaluation et une analyse succincte des élèves présentant un retard de lecture et de faire le diagnostic différentié des dyslexies pour orienter la rééducation et l'adaptation pédagogique. Il a été élaboré à partir des épreuves du Bilan analytique du langage écrit (BALE) (Jacquier Roux, Valdois et Zorman, 1999). Le BALE a été validé en France auprès de 536 enfants ne présentant aucune pathologie reconnue influençant leurs apprentissages et n'ayant jamais doublé d'année scolaire. Bien que cet outil soit validé auprès d'enfants, il a été utilisé, dans le cadre de notre étude, pour évaluer des adolescentes et adolescents car aucun autre outil de ce genre n'a été élaboré pour cette population puisque les habiletés évaluées sont habituellement maîtrisées avant la fin du primaire. Ces épreuves nous permettront donc de vérifier ce qui en est chez les adolescentes et adolescents rencontrés.

En fonction des objectifs de recherche, quatre épreuves spécifiques d'ODEDYS ont été sélectionnées; elles servent à évaluer la compétence à identifier les mots écrits et les habiletés métaphonologiques. La première épreuve en est une d'identification de mots écrits. Cette épreuve est composée de trois listes de 20 mots isolés, soit une liste de mots irréguliers, une liste de mots réguliers et une liste de non-mots (ex. : gavin, caldon, vatrice, etc.). Les erreurs et le temps pris pour l'identification des mots sont notés et les résultats sont analysés de façon à identifier le ou les processus d'identification des mots écrits déficitaires chez le jeune. Ayant été utilisées dans une recherche antérieure (Myre-Bisaillon, 2004), les listes ont pu être adaptées en fonction de la langue québécoise. La seconde épreuve est une dictée comportant 10 mots irréguliers, 10 mots réguliers et 10 non-mots. Elle est aussi utilisée pour analyser les procédures alphabétique et orthographique en production de mots. Finalement, deux épreuves métaphonologiques permettent d'évaluer le niveau de conscience phonémique des jeunes rencontrés. La première est une épreuve de suppression du phonème initial de mots prononcés par l'évaluateur (ex. : ouvert = vert). La deuxième est une épreuve d'acronymes où le jeune doit fusionner le phonème initial de deux mots prononcés par l'évaluateur (ex. : photo artistique = fa).

Quant à la compréhension orale, elle a été évaluée à l'aide de l'Épreuve de compréhension syntaxico-sémantique (É.C.O.S.SE) (Lecocq, 1996). L'épreuve de compréhension porte sur 14 blocs de 4 items comportant des énoncés illustrant une structure syntaxique donnée dont la complexité augmente (des syntagmes nominaux aux relatives complexes). Ce test a été construit pour les enfants de 4 à 12 ans. Encore une fois, puisqu'il n'existe aucune épreuve de ce genre destinée aux adolescentes et adolescents, cette épreuve, s'adressant à des enfants, a été utilisée pour notre étude. Elle a été administrée lors des deux évaluations, soit à l'automne 2004 et au printemps 2005. Puisqu'il s'agit d'évaluer la compréhension orale, lors de l'évalu-

ation, une phrase est présentée au jeune dans sa modalité écrite et elle est lue en même temps à haute voix par l'évaluateur. Aussitôt, l'évaluateur retire la phrase écrite et présente une planche où figurent quatre dessins dont l'un illustre la situation évoquée par l'énoncé et les autres représentent des pièges lexicaux ou grammaticaux. Le jeune doit alors désigner le dessin qui, selon lui, correspond à la phrase qui lui a été lue et présentée précédemment. Pour l'énoncé *Le cheval la regarde*, on retrouvera, par exemple, les pièges illustrés d'une dame qui regarde un cheval et celui d'un cheval qui regarde un homme. Les réponses sont cotées 1 ou 0 et le nombre d'erreurs est comptabilisé pour chacun des blocs de phrases.

La dernière évaluation avait pour but de mesurer le niveau lexical des jeunes rencontrés. Peu de tests sont disponibles pour l'évaluation du niveau lexical. Ainsi, nous avons choisi d'utiliser le test de vocabulaire tiré de l'échelle d'intelligence de Wechsler, une batterie psychométrique standardisée qui est une adaptation française de la *Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC)* (Wechsler, 1991). Étant donné les besoins de l'étude, seul le test de vocabulaire a été utilisé. Les procédures d'administration et d'analyse du WISC ont été respectées. Lors de la passation, le jeune devait définir un mot prononcé à haute voix par l'examineur. Cette épreuve a été utilisée dans le cadre de notre étude pour vérifier les aptitudes des jeunes à exprimer leurs idées par la richesse du vocabulaire mais également leur capacité à formuler des réponses précises et synthétiques. Une note est attribuée à chacune des définitions : 2 pour une réponse complète correspondant à celle définie par la WISC, 1 pour une réponse incomplète ou erronée et 0 pour une absence de réponse. Le score obtenu, pour un maximum de 60, est ensuite comparé à ceux de l'échelle en fonction de l'âge du jeune.

Résultats

Volet lecture : compréhension écrite, identification de mots et conscience phonologique

Tel que mentionné plus haut, la compréhension écrite des élèves a été évaluée à l'aide d'une compréhension de lecture de niveau 3^e secondaire. Comparés aux résultats de l'étude du ministère de la Communauté française (1998) où la majorité des élèves (56 %) ont eu un score variant entre 51 % et 80 % pour une moyenne de 74,27 % avec un écart-type de 13,36 %, les résultats des élèves des CFER se situent pour la plupart entre 25 et 50 % (52 % des élèves), la moyenne se situant à 45,11 % avec un écart-type de 14,56 %. Malgré tout, ce sont 43,5 % des élèves des CFER qui ont obtenu un score de plus de 50 %. Pour le moment, seuls les résultats obtenus au début de la formation CFER (année scolaire 2004-2005) des jeunes évalués sont disponibles puisque la recherche en cours prévoit une seconde évaluation à la fin de leur formation CFER, soit en 2006.

En ce qui concerne l'identification de mots isolés, il y a eu une amélioration significative entre le prétest et le post-test pour les mots réguliers ($t [32] = 3,456$; $p = 0,002$) et irréguliers ($t [32] = 2,543$; $p = 0,016$). En effet, pour ces deux types de

mots, le temps d'identification a diminué en moyenne de 3,18 % pour les mots réguliers et de 4,24 % pour les mots irréguliers. En ce qui a trait aux non-mots, la différence de moyenne n'est pas assez significative pour être considérée. En résumé, les élèves ont amélioré leur temps de réponse sur les mots réels et leur score sur les non-mots, même si cette amélioration n'est pas significative. Ce résultat peut s'avérer inquiétant dans la mesure où la capacité à identifier les non-mots est un indice important de la capacité à identifier les mots nouveaux.

Pour ce qui est des habiletés métaphonologiques, les jeunes évalués ont amélioré de façon significative ($t [30] = -2,501$; $p = 0,018$) leur score moyen (11,29 %) lors de l'épreuve d'acronymes (fusion de phonèmes). On peut également constater une amélioration des résultats dans l'épreuve de suppression du phonème initial (7,42 %). Alors que chez le jeune lecteur, la compréhension de lecture est étroitement liée aux habiletés métaphonologiques, les corrélations effectuées sur notre échantillon démontrent que ce n'est pas le cas chez les jeunes rencontrés. En effet, les résultats ne sont pas significatifs ($p > 0,05$) en ce qui concerne la suppression de phonèmes et la fusion de phonèmes.

En ce qui concerne les relations entre les différentes habiletés, il existe une relation significative ($p < 0,05$) entre la compréhension de lecture et le score et le temps à l'identification des mots irréguliers ($r = 0,590$; $r = -0,436$) et réguliers ($r = 0,425$; $r = -0,476$) mais pas pour les non-mots. La capacité à identifier les mots réguliers et irréguliers et le temps d'identification seraient donc étroitement liés à la qualité de la compréhension en lecture chez les adolescentes et adolescents.

Volet écriture : production de mots

Pour ce qui est de la production de mots, le score moyen obtenu lors de la dictée de non-mots a augmenté considérablement (9,39 %) comparativement à celui des dictées de mots irréguliers (3,03 %) et réguliers (2,42 %). On peut donc penser que l'utilisation du fichier orthographique aurait une influence positive sur la capacité à orthographier les mots nouveaux puisque la capacité à orthographier des non-mots a augmenté.

Volet oral : compréhension d'énoncés et vocabulaire

La compréhension orale des jeunes s'est améliorée puisque le pourcentage d'erreurs faites lors de la passation de l'É.C.O.S.SE (Lecocq, 1996) a diminué de 3,03 %. Quant à eux, les résultats obtenus lors de l'épreuve de vocabulaire tirée du WISC, analysés selon les critères du WISC, (Wechsler, 1991) varient entre 20,83 % et 64,58 %. La moyenne de l'ensemble des élèves ($N=33$) est de 40,91 % avec un écart-type de 9,95 %. Quelques observations ont été tirées à partir des définitions données par les élèves pour quelques-uns des items et sont présentées dans le tableau suivant (tableau 1).

Tableau 1 : **Observations faites à partir des résultats du WISC**

Types de mots	Observations	Exemples
Mots fréquents (ex. : âne, voleur, quitter, île, brave, ancien)	Les définitions erronées sont souvent liées aux contextes dans lesquels les mots sont utilisés.	<ul style="list-style-type: none"> • Île : « un endroit désert que personne n'a découvert » • Brave : « une personne qui a fait quelque chose d'impressionnant » • Voleur : « un humain qui a une cagoule et un fusil »
Mots peu fréquents (ex. : absurdité, unanime, amendement)	Tendance à se servir des sons contenus dans les mots pour trouver une définition.	<ul style="list-style-type: none"> • Absurdité : « les oreilles qui sont sourdes » • Unanime : « quand tu écris une lettre et tu ne sais pas c'est qui » • Amendement : « c'est quand tu as un ticket »
Mots pour lesquels il est plus difficile de trouver un synonyme	Difficulté à exprimer clairement leur pensée.	<ul style="list-style-type: none"> • Ancien : « comme l'ancienne Égypte pis... les anciennes affaires là...les affaires antiques... » • Absorber : « quand tu fais un dégât pis tu... ça absorbe... du verbe absorber... »
L'ensemble des mots	Utilisation du sens figuré.	<ul style="list-style-type: none"> • Absorber : « C'est comme quand quelqu'un t'écoeure, tu gardes tout ça à l'intérieur de toi, t'absorbes toutes les affaires qu'il dit... mais à un moment donner, tu vas péter! »

Des tests de corrélation entre les résultats obtenus au test de compréhension orale (É.C.O.S.SE.), de vocabulaire actif à l'oral (WISC) et de compréhension de lecture permettent de démontrer une relation linéaire significative entre les différentes habiletés sollicitées par ces tests (voc. : $r = -0,628$; c.lect. : $r = 0,705$; $p = 0,01$). C'est donc dire que plus le vocabulaire actif à l'oral est développé, plus la compréhension orale est favorisée, ce qui favorise également la compréhension écrite.

Pour l'instant, il n'est pas possible de comparer les résultats présentés dans cet article à ceux d'un groupe témoin n'ayant pas reçu l'enseignement en contexte CFER. Ainsi, il n'est pas possible d'affirmer hors de tout doute que les différences significatives observées entre le prétest et le post-test sont réellement liées à la pédagogie appliquée par les enseignants des CFER. Cependant, comme les habiletés mesurées sont toutes supposées être maîtrisées au cours de la scolarité primaire, on peut penser que le contexte CFER a des effets positifs sur le développement des compétences langagières des adolescentes et adolescents en difficulté. La comparaison avec des groupes témoins est actuellement en cours et les résultats seront éventuellement disponibles.

Discussion

L'augmentation des temps de réponse semble démontrer que plus les élèves lisent en contexte de lecture authentique, plus ils développent des habiletés de lecture qui se rapprochent du lecteur expert.

En ce qui concerne l'identification de mots isolés, il y a eu une amélioration significative du temps de réponse entre le prétest et le post-test pour les mots réguliers et irréguliers, ce qui n'est pas le cas pour les non-mots. On peut donc penser que l'augmentation des temps de réponse semble démontrer que plus les élèves lisent en contexte de lecture authentique, plus ils développent des habiletés de lecture qui se rapprochent du lecteur expert. On peut aussi penser que le contexte CFER est intéressant dans la mesure où il offre cette opportunité de lecture dans un contexte authentique quotidiennement. Enfin, il est aussi possible d'avancer que le temps d'identification des mots réguliers et irréguliers serait étroitement lié à la qualité de la compréhension en lecture chez les adolescentes et adolescents étant donné les corrélations significatives observées.

Pour ce qui est de la production de mots, le fichier orthographique permet de mettre l'accent sur l'apprentissage de l'orthographe des nouveaux mots. Comme la capacité à orthographier les non-mots a augmenté (indice de la capacité à orthographier les nouveaux mots), on peut donc penser que l'utilisation du fichier orthographique a une influence positive sur la production de mots.

Malgré les améliorations observées, des difficultés importantes persistent dans les processus de base impliqués en lecture, c'est-à-dire sur le plan des habiletés métaphonologiques et en identification de mots. Plusieurs études réalisées auprès de jeunes lecteurs démontrent des corrélations élevées entre les habiletés en conscience phonologique, l'identification des mots et la compréhension écrite (Braibant, 1996; Giasson et Saint-Laurent, 1998; Courcy et Béland, 1999; Delahaie, Billard et Clavet, 2000). Cependant, les résultats de la présente étude ne nous permettent pas de dresser le même portrait en ce qui concerne le lecteur adolescent. En effet, les résultats de l'étude en cours permettent de croire que ce sont plutôt le vocabulaire actif à l'oral et la compréhension orale qui auraient un impact important en compréhension écrite chez l'adolescente ou l'adolescent. En effet, les corrélations observées démontrent que plus le vocabulaire actif à l'oral est développé, plus la compréhension orale est favorisée, ce qui favorise également la compréhension écrite.

Ces constats peuvent ainsi nous amener à réfléchir aux interventions à privilégier tant chez le jeune lecteur que chez le lecteur adolescent. Pour le jeune lecteur, une forte influence de l'intervention rééducative a primé dans les dernières années, mais les résultats obtenus ouvrent la porte à des interventions à réaliser en contextes authentiques et sur des aspects tels que le développement du vocabulaire actif à l'oral. Plus spécifiquement, ils peuvent questionner la place importante qu'il faudrait peut-être redonner à l'oral pour les élèves qui présentent d'importantes difficultés sur le plan du langage écrit.

Références bibliographiques

- ASSOCIATION QUÉBÉCOISE POUR LES ENFANTS AUDIMUETS ET DYSPHASIQUES (2004). *La dysphasie*. <http://www.aqea.qc.ca/dfinito.html>
- ARSENAULT, R., BRUNELLE, D., GOSSELIN, J.-M. et MAURICE, N. (2002). *La tâche globale : Le plaisir d'enseigner aux élèves en difficulté*. Drummondville : Réseau québécois des CFER.
- BÉLANGER, S., COURCY, E. et MERCILLE, D. *Les Centres de Formation en Entreprise et Récupération : Une approche novatrice pour les jeunes ayant des difficultés graves d'apprentissage*. Trois-Rivières : Chaire de recherche CFER. Document accessible sur Internet : http://www.adaptationscolaire.org/themes/diap/documents/textes_diap_belanger.pdf
- BRAIBANT, J.-M. (1996). La diversité des troubles de la lecture : étude de cas, dans C. Lepot-Froment, *Éducation spécialisée. Recherche et pistes d'intervention*. Paris, Bruxelles : De Boeck, p.70-102.
- COURCY, A. et BELAND, R. (1999). Conscience phonologique et acquisition de la lecture. *Fréquences*, 11 (3), p. 23-27.
- COUTURE, Y., BÉLANGER, M. et ARSENAULT, R. (1995). *Programme de formation en entreprise et récupération*. Victoriaville : Commission scolaire de Victoriaville et le Centre de formation en entreprise et récupération.
- DELAHAIE M., BILLARD C., CALVET C., TICHET J. et GILLET P. (2000). Dyslexie développementale et illettrisme. Quels marqueurs. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages*, 57, p. 43-49.
- EGAUD, C. (2001). *Les troubles spécifiques du langage oral et écrit*. Lyon : Centre régional de documentation pédagogique de Lyon.
- GAZAILLE, M., COURCY, É. et LANGLOIS, L. (2001). Le CFER : modèle possible d'intervention en alphabétisation? *Actes du Symposium sur la jeunesse*. Hull : Comité organisateur du Symposium international sur la jeunesse, p.162-164.
- GIASSON, J. et SAINT-LAURENT, L. (1998). Conscience phonologique et émergence de la lecture, dans C. Préfontaine, L. Godard et G. Fortier (dir.), *Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture*. Montréal : Les Éditions Logiques, p.163-187.
- HENRIPIN, M. (1999). *Différencier le curriculum au secondaire : vers des parcours scolaires stimulants pour tous les jeunes*. Publication du Conseil Supérieur de l'Éducation. Document accessible par Internet : http://www.cse.gouv.qc.ca/pdfs/dif_curr.pdf
- JACQUIER-ROUX, M., VALDOIS, S. et ZORMAN, M. (1999). *Bilan analytique du langage écrit (BALE)*. Académie de Grenoble : Laboratoire Cogni-Sciences et Laboratoire de Psychologie et Neuro-cognition.

- LECOCQ, P. (1996). *Épreuve de Compréhension Syntaxico-Sémantique (É.C.O.S.SE)*. Presses Universitaire du Septentrion.
- LOVETT, M. W., LACERENZA, L. et BORDEN, L. (2000). Putting Struggling Readers on the PHAST track : A Program to Integrate Phonological and Strategy-Based Remedial Reading Instruction and Maximize Outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, 33 (5), p. 458-476.
- MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE (1998). *Évaluation externe, 3^e année de l'enseignement secondaire général et technique : Test de lecture, résultats et commentaires*, doc. n° 4. Communauté française de Belgique.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1987). *Les services d'orthophonie à l'école*. Québec : Ministère de l'Éducation, direction générale des programmes.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école. Cadre de référence pour guider l'intervention*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MYRE-BISAILLON, J. (2004). *L'identification des mots écrits chez des enfants dyslexiques de deuxième et troisième cycles du primaire : évaluation des effets d'un programme d'intervention en fonction des différents profils de dyslexie*. Thèse inédite. Université de Sherbrooke.
- PELLETIER, K. (2004). *Démarche d'alphabétisation en contexte CFER. ABC. Quels outils et quelles utilisations?* Saint-Raphaël : Réseau Québécois des CFER.
- PLESSIS-BÉLAIR, G. et SORIN N. (2003). De l'alphabétisation à la littératie : le rôle des CFER, dans N. Rousseau, *Les Centres de Formation en Entreprise et Récupération : pour une pédagogie émancipatrice*. Sherbrooke : Éditions du CRP, p. 65-84.
- ROUSSEAU, N. (2003). *Les Centres de Formation en Entreprise et Récupération : pour une pédagogie émancipatrice*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- SAINT-LAURENT, L. (2002). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- TORGESSEN, J. K., ALEXANDER, A. W., WAGNER, R. K., RASHOTTE, C. A., VOELLER, K. et CONWAY, T. (2001). Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities : Immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Learning Disabilities*, 34, p.33-58.
- WECHSLER, D. (1991). *WISC : Wechsler Intelligence Scale for Children*, 3^e édition. Toronto : The Psychological Corporation. Adaptation française faite par les Éditions du Centre de Psychologie Appliquée (ECPA), 1996.
- ZORMAN, M., VALDOIS, S. et JACQUIER-ROUX, M. (2002). *Un outil de dépistage des dyslexies développementales (ODEDYS)*. Diffusé en accès libre sur le site Internet du laboratoire Cogni-Sciences et Apprentissage de l'IUFM de Grenoble : <http://www.grenoble.iufm.fr/recherch/cognisciences/index.html>

La confiance entre les enseignants et les parents d'élèves fréquentant les CFER

Rollande DESLANDES

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Nadia ROUSSEAU

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Hélène FOURNIER

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Cette recherche vise à comparer les niveaux de confiance entre les enseignants et les parents d'élèves fréquentant des CFER et à identifier les facteurs de prédiction de la confiance à l'égard des uns et des autres. L'échantillon comporte 34 enseignants et 64 parents d'élèves en difficulté grave d'apprentissage âgés entre 16 et 18 ans. La collecte de données a été effectuée à l'aide d'un questionnaire comprenant des questions fermées et une question ouverte. Les résultats révèlent que les parents font davantage confiance aux enseignants que l'inverse pour favoriser les apprentissages et le développement des jeunes. Deux éléments sont apparus incontournables dans le développement de la confiance des parents à l'égard des enseignants : la qualité de la relation parent-enseignant et la qualité de la relation maître-élève. L'absence de variables prédictives de la confiance des enseignants envers les parents peut s'expliquer en partie par une expérience antérieure avec des parents démissionnaires, la

présence de stéréotypes, ou la centration sur le jeune lui-même, son autonomie, sa responsabilisation et ses projets de carrière, le propre même de la mission des CFER.

ABSTRACT

Trust Between Teachers and Parents of Students Attending Youth Training and Recycling Centres (CFER)

Rollande DESLANDES

Nadia ROUSSEAU

Hélène FOURNIER

University of Quebec in Trois-Rivières, Quebec, Canada

This research aims to compare trust levels between teachers and parents of students attending Youth Training and Recycling Centres, and to identify the factors predicting these confidence levels. The sample involves 34 teachers and 64 parents of students aged 16 and 18 with serious learning difficulties. Data was collected through questionnaires with closed-ended questions and one open-ended question. The results reveal that the parents trust the teachers more than teachers trust the parents to foster learning and development in the students. Two elements clearly emerge in the development of parents' trust in teachers – the quality of the parent-teacher relationship, and the quality of the teacher-student relationship. The absence of predictive variables for teachers' trust in parents can be partially explained by previous experiences with dropout parents, stereotypes, or focus on the students and their autonomy, accountability, and career plans, which are all part of the mission of these centres.

RESUMEN

La confianza entre maestros y padres de familia de alumnos que frecuentan los CFER

Rollande DESLANDES

Nadia ROUSSEAU

Hélène FOURNIER

Universidad de Québec en Trois-Rivières, Québec, Canadá

Esta investigación tiene como objetivo comparar los niveles de confianza entre maestros y padres de familias de alumnos que asisten a los CFER, e identificar los factores que pueden predecir la confianza entre ambos. El muestreo comprende 34 maestros y 64 padres de familia de alumnos con dificultades graves de aprendizaje cuyas edades fluctúan entre los 16 y los 18 años. La colecta de datos se efectuó a

través de un cuestionario con preguntas cerradas y una pregunta abierta. Los resultados muestran que los padres de familia confían mucho en los maestros para favorecer el aprendizaje y el desarrollo de los jóvenes. Dos elementos parecen ineludibles en el desarrollo de la confianza de los padres de familia hacia los maestros : la calidad de la relación padres de familias-maestros y la calidad de la relación maestro-alumno. La ausencia de variables de predicción de la confianza de los maestros hacia los padres de familia puede explicarse, parcialmente, por la experiencia anterior con padres de familia que dimiten, la presencia de estereotipos o la focalización sobre el joven, su autonomía, su responsabilidad y sus proyectos de carrera, lo que constituye la misión de los CFER.

Introduction

La qualité des relations interpersonnelles dans le milieu de l'éducation est discutée de plus en plus, tout spécialement dans une perspective de plus grande persévérance scolaire. Dans le cadre d'une étude, nous avons choisi de porter un regard particulier sur les relations école-famille et sur les relations maître-élève. Le présent article traite spécifiquement des relations entre les parents et les enseignants. Il sera suivi par un deuxième texte qui discutera des relations entre les élèves et les enseignants.

Au cours des dernières années, des chercheurs se sont en effet penchés sur la collaboration entre l'école et les familles par rapport aux apprentissages de l'enfant et à son développement (p. ex., Boethel, 2003; Christenson, 2003; Deslandes, 1996; Epstein, 2001; Gareau et Sawatzky, 1995; Henderson et Mapp, 2002; Jordan, Orozco et Averett, 2001). En général, des relations positives entre les enseignants et les familles favorisent un rendement scolaire plus élevé, un meilleur ajustement de l'enfant à l'école, une meilleure estime de soi de l'élève et une plus grande participation parentale au suivi scolaire (Adams et Ryan, 2000; Christenson et Sheridan, 2001; Deslandes, 2005; Deslandes et Jacques, 2004). Elles contribuent aussi à soutenir les parents dans leur rôle parental et à développer leur sentiment de compétence parentale. Les enseignants en retirent également des bénéfices; ils développent ainsi une attitude plus positive à l'égard des parents comme éducateurs (Deslandes, 2001, 2006). Des relations école-famille de qualité apparaissent cruciales pour les enfants de milieux défavorisés qui vivent une plus grande discontinuité entre l'école et les familles en terme de culture, d'attentes, etc. (Deslandes, 1996). Comme ingrédient essentiel à des relations positives, nombreux sont les auteurs à mentionner la confiance mutuelle. Lorsque les parents et les enseignants se font confiance, ils ont davantage tendance à travailler ensemble, à collaborer (Christenson, 2003; Christenson et Sheridan, 2001; Deslandes et Bertrand, 2001).

En général, des relations positives entre les enseignants et les familles favorisent un rendement scolaire plus élevé, un meilleur ajustement de l'enfant à l'école, une meilleure estime de soi de l'élève et une plus grande participation parentale au suivi scolaire.

Or, les études réalisées sur la signification et le développement des liens de confiance dans les relations parents-enseignants sont rarissimes dans la littérature. Elles le sont encore plus lorsqu'il s'agit d'enseignants et de parents d'élèves en difficulté, d'où l'idée de s'attarder à ce contexte particulier et plus spécifiquement aux Centres de formation en entreprise et récupération du Québec. Les objectifs de l'étude consistent donc (1) à vérifier s'il existe des différences significatives entre les niveaux de confiance des enseignants et des parents d'élèves en difficulté à l'égard des uns et des autres, et (2) d'examiner les divers facteurs susceptibles de contribuer au développement de ces liens de confiance.

Le contexte des Centres de formation en entreprise et récupération du Québec (CFER)

La création du premier CFER en 1990 a permis la mise sur pied d'une formule éducative alternative pour les élèves présentant des difficultés scolaires importantes désireux d'obtenir un diplôme de qualification, soit le Certificat de formation en entreprise et récupération, certificat décerné par le ministère de l'Éducation du Québec. Les 19 CFER qui se sont développés sur l'étendue du territoire québécois sont très différents des institutions scolaires traditionnelles connues pour les jeunes en insertion sociale. La conception du premier CFER, qui a vu le jour à Victoriaville, est le fruit du travail d'une équipe d'enseignants œuvrant dans le secteur professionnel court dirigée par Normand Maurice. Ce dernier est devenu par la suite le « Père de la récupération » au Québec. Il a, entre autres, mis au point la collecte sélective des déchets au moyen de gros bacs roulants (Rousseau, 2003).

La clientèle des CFER sont des jeunes (filles ou garçons) âgés de 16 à 18 ans. Les élèves de 15 ans peuvent faire l'objet de cas d'exception et doivent détenir une dérogation. Ces élèves présentent deux ans de retard scolaire et au moins deux échecs dans deux matières de base. Leur chance de certification est sérieusement compromise. Ces adolescents sont regroupés pour construire un groupe autour d'un projet de formation selon une approche dite de « tâche globale ». Cette approche amène les enseignants à œuvrer dans une nouvelle organisation des enseignements pour assurer la persévérance et améliorer le taux de succès des élèves. Une équipe d'enseignants travaillant conjointement prend en charge un groupe d'élèves et assume la responsabilité de toute la formation (Baby, 2005). Le programme auquel participent les élèves admis dans un CFER comporte 1 800 heures, dont la moitié est consacrée à la formation théorique et, l'autre moitié, au travail en usine. Ces élèves en difficulté grave d'apprentissage ont ainsi la possibilité d'obtenir un Certificat de formation en entreprise et récupération délivré par le ministère de l'Éducation du Québec (Rousseau, 2003).

Les élèves fréquentant les CFER ont habituellement une expérience scolaire lourdement parsemée de difficultés et d'échecs. Or, les parents d'élèves en difficulté semblent entrer davantage en contact avec les enseignants et se rendre plus fréquemment à l'école pour des rencontres que les autres parents (Deslandes, 2001; Deslandes et Jacques, 2004). Certains enseignants mettent en doute l'intérêt des parents et leur volonté de s'impliquer. Souvent, la qualité des relations parents-

enseignants diminue en fonction de l'ampleur des problèmes de l'élève. Des attitudes de blâme mutuel pour les difficultés de l'élève contribuent à l'apparition de tensions et provoquent alors de fortes réactions entre les deux milieux qui accentuent la détérioration des relations entre les parents et les enseignants (Paquin et Drolet, 2006). Il est plausible de croire que ce passé de relations tumultueuses caractérise le vécu des parents d'élèves fréquentant les CFER et des enseignants œuvrant en formation professionnelle. Il s'avère pertinent de regarder auprès de ces deux groupes d'acteurs leur vision des relations actuelles qu'ils entretiennent entre eux en contexte CFER.

Le concept de confiance

À l'instar de Adams et Christenson (1998), nous définissons la confiance dans les relations école-famille comme l'attente qu'une autre personne agira de façon à soutenir la relation ou les buts de la relation, voire l'atteinte de résultats positifs pour les élèves. Des relations famille-enseignant empreintes de confiance sont basées sur la conviction que les enseignants désirent travailler avec les familles et que les parents sont des partenaires égaux et vitaux dans le processus de scolarisation. Cette confiance semble essentielle pour répondre aux besoins des groupes et des apprenants. Rempel, Holmes et Zanna (1985) parlent de trois stades de la confiance – prévisibilité, interdépendance et foi – allant du plus simple au plus complexe. Au premier stade, les individus ont des attentes précises par rapport aux autres quant à la manière de se comporter. Par exemple, le partage de connaissances entre les parents et les enseignants sur des compétences à développer chez les élèves favorisera la prévisibilité (p. ex. : *Le parent s'attend à ce que l'enseignant partage ses connaissances*). À mesure que la relation progresse vers l'interdépendance, la confiance est perçue comme un attribut personnel. Il ne s'agit plus de mettre l'accent sur des comportements concrets (c.-à-d. : *Je leur fais confiance parce que...*) mais plutôt de miser sur les qualités personnelles (p. ex. : *Ce parent est digne de confiance*). Ce stade est atteint quand les individus montrent que leur comportement peut être prédit et qu'il répond aux besoins et aux attentes des autres. Le plus haut stade de confiance est la foi manifestée à l'égard d'une autre personne. Autrement dit, les individus dans la relation sont certains que leurs partenaires répondront à leurs besoins et à leurs attentes. Dans le milieu scolaire, compte tenu des contacts limités entre les parents et les enseignants, les liens de confiance demeurent souvent au niveau de la prévisibilité. À ce stade, les parents et les enseignants vérifient continuellement si les comportements manifestés par les uns signifient que les autres méritent qu'on leur fasse confiance.

Plus spécifiquement par rapport aux élèves en difficulté, plusieurs rencontres parents-enseignants ont lieu en situation de crise. Quand aucun contact n'a été initié au préalable, ces rencontres conduisent maintes fois à des interactions caractérisées par la méfiance. Des contacts initiés avant que les difficultés n'apparaissent peuvent faciliter la création de liens de confiance et amener le parent et l'enseignant vers un processus de résolution de conflits plus efficace (Adams et Christenson, 2000; Rempel *et al.*, 1985). Ce premier contact au cours duquel des intentions de confiance

sont manifestées est considéré comme un prérequis au développement de liens de confiance. Cependant, une fois qu'une brèche est ouverte dans la relation de confiance, la relation devient alors à risque et non productive.

Quelques résultats d'études sur la confiance dans les relations parents-enseignants

Lors d'une première étude américaine menée auprès de 123 parents et 152 enseignants des secteurs du régulier (niveau *middle years* équivalant à la 1^{re} et à la 2^e année du secondaire au Québec), Adams et Christenson (1998) ont observé que les parents font plus confiance aux enseignants que l'inverse. Les parents qui ont davantage confiance aux enseignants participent plus au suivi scolaire de leur adolescent. Contrairement à ce qui était attendu, aucune différence n'a été relevée dans les niveaux de confiance en fonction des caractéristiques sociodémographiques. Autrement dit, les parents de milieux favorisés ne faisaient pas plus confiance aux enseignants que ceux de milieux défavorisés. Les différences étaient plutôt positivement reliées au climat dans l'école et à la quantité des contacts entre les parents et les enseignants. Parmi les parents d'élèves inscrits au secteur de l'adaptation scolaire, ceux dont les jeunes recevaient plus de services faisaient plus confiance aux enseignants que les autres suggérant ainsi que la fréquence et la qualité des contacts dans les relations école-famille influencent le niveau de confiance. La confiance des parents pour les enseignants était significativement corrélée aux résultats scolaires et à la présence en classe pour les élèves du secondaire.

Des résultats similaires ont été notés dans une étude subséquente réalisée auprès de 1 234 parents et 209 enseignants de la maternelle à la dernière année du secondaire (Adams et Christenson, 2000). Il est alors apparu que les parents d'élèves du primaire faisaient plus confiance aux enseignants que les parents d'élèves du secondaire. La satisfaction dans la relation parent-enseignant était le meilleur prédicteur de la confiance entre les parents et les enseignants. La confiance des parents pour les enseignants était significativement corrélée aux résultats scolaires et à la présence en classe pour les élèves du secondaire.

Au Québec, Deslandes, Fournier et Rousseau (2005) ont mené une étude semblable auprès de 28 enseignants et 411 parents d'élèves du primaire. Leurs résultats ont également montré que les parents font davantage confiance aux enseignants que l'inverse. Par exemple, les parents croyaient que les enseignants faisaient du bon travail lorsqu'ils disciplinaient leur enfant plus que vice versa. Il en était de même pour le développement de l'estime de soi de l'enfant et son attitude positive par rapport au fait d'apprendre. Tout comme dans l'étude de Adams et Christenson (2000), la satisfaction dans la relation parent-enseignant est apparue la variable la plus significativement reliée au niveau de la confiance mutuelle. À l'instar de Adams et Christenson (1998, 2000), les auteures ont alors conclu que la qualité, et non la fréquence des interactions entre l'école et les familles, est importante. À leur grand étonnement, ni les caractéristiques familiales (c.-à-d., scolarité des parents et structure familiale) ni l'impression du parent par rapport à ses années passées au primaire et au secondaire n'étaient significativement associées au niveau de confiance à

La confiance des parents pour les enseignants était significativement corrélée aux résultats scolaires et à la présence en classe pour les élèves du secondaire.

l'égard des enseignants. Les réponses à la question ouverte posée pour comprendre la perception des parents et des enseignants sur les différentes façons d'augmenter la confiance des uns à l'égard des autres révèlent que la confiance des parents se développe en passant par la relation que l'enseignant établit avec l'enfant. De leur côté, les enseignants réclament d'abord la collaboration, la communication et le respect de la part du parent.

Sauf erreur, aucune étude ne s'est encore attardée à la qualité de la relation et aux liens de confiance entre les enseignants et les parents d'adolescents en difficulté grave d'apprentissage fréquentant les CFER. À la lumière des données actuelles, l'hypothèse que les parents font plus confiance aux enseignants que vice versa est examinée. Ensuite, l'hypothèse que la satisfaction dans la relation parent-enseignant est le meilleur prédicteur de la confiance mutuelle est étudiée.

Méthode

Pour vérifier les deux hypothèses de recherche, nous avons recueilli des données quantitatives à l'aide d'un questionnaire auto-administré. Celui-ci a permis de recueillir également des données qualitatives à l'aide d'une question ouverte qui invitait les participants à indiquer ce qu'un enseignant ou un parent doit faire pour être digne de leur confiance. Les avantages d'une approche mixte sont mis en lumière par plusieurs auteurs. Le questionnaire à questions fermées permet d'obtenir des réponses d'un grand nombre de participants. Lorsque des questions ouvertes sont ajoutées, il est alors possible d'approfondir certaines réponses et certains phénomènes (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004; Karsenti et Demers, 2004).

Volet quantitatif - Instruments de mesure

Les parents et les enseignants ont rempli des questionnaires en parallèle. Ces derniers avaient les échelles suivantes en commun :

Échelle de confiance dans la relation école-famille, fréquence des contacts et qualité de la relation entre parents et enseignants. Dans le questionnaire qui s'adressait spécifiquement aux parents, deux questions ont été ajoutées sur l'expérience scolaire des parents au primaire et secondaire, une sur leur scolarité et d'autres sur le sexe de l'adolescent et ses acquis en français. Une question demandait aux enseignants d'indiquer leur sexe.

Échelle de confiance dans la relation école-famille (Family-School Relationship Trust Scale, Adams et Christenson, 1998). Basé sur la mesure de la confiance dans les relations interpersonnelles de Holmes et Rempel (1989), cet instrument demande aux parents et aux enseignants d'évaluer respectivement 16 et 18 items qui commençaient par « En général, les parents... » ou « En général, les enseignants... » suivis par des énoncés qui reflétaient ce que les parents et les enseignants font habituellement pour favoriser la réussite scolaire (exemple d'item : « font du bon

travail lorsqu'ils enseignent à mon enfant à respecter les règles et à suivre les consignes »; échelle des parents, 18 items, $\alpha = 0,97$; échelle des enseignants, 16 items, $\alpha = 0,90$). L'échelle de type Likert comprend quatre points variant de *fortement en désaccord*, à *entièrement d'accord*. Cette échelle a d'abord été traduite en français et validée auprès d'enseignants et de parents d'élèves du primaire (Deslandes et Veilleux, 2002). Elle a ensuite été utilisée dans le cadre de l'étude de Deslandes *et al.* (2005) menée auprès de ces deux groupes d'acteurs du primaire (échelle des parents, 18 items, $\alpha = 0,94$; échelle des enseignants, 16 items, $\alpha = 0,85$).

Fréquence des contacts (Frequency of Parent-Teacher Interaction, Adams et Christenson, 2000). Le parent/enseignant doit évaluer sur une échelle Likert à quatre points, 0 (rarement) à 4 (très fréquemment) la fréquence de ses contacts avec l'enseignant ou le parent.

Qualité de la relation parent-enseignant (Nature of Parent-Teacher Interaction, Adams et Christenson, 2000). Le parent/enseignant doit évaluer sa relation à partir d'une échelle de Likert à quatre niveaux, variant de 1 (très insatisfaisante) à 4 (très satisfaisante).

Expérience scolaire antérieure. Cet énoncé a été repris de l'étude de Deslandes *et al.* (2005). Plusieurs auteurs mentionnent l'impact d'une expérience scolaire négative sur les attitudes des parents à l'égard de l'école et des enseignants (voir la recension des écrits de Deslandes, 2001; Deslandes et Bertrand, 2001). Le parent doit donner une réponse allant de 4 (...j'adorais l'école primaire...) à 0 (...j'ai littéralement détesté le primaire...). La même question était posée à propos du secondaire.

Volet qualitatif

Les enseignants et les parents devaient répondre à la question suivante : « Selon vous, qu'est-ce qu'un enseignant ou un parent doit faire et/ou dire pour être digne de votre confiance? Selon moi, le plus important, c'est, ensuite, c'est....., finalement, c'est..... ». Nous avons choisi de ne présenter que les résultats correspondant à ce que les répondants jugeaient le plus important.

Participant·es et participant·es

L'échantillon est composé de 64 parents et de 34 enseignants. Les parents participants sont en grande partie de sexe féminin (77 %). Près de 86 % d'entre eux ont complété des études primaires et secondaires, et 14 %, des études collégiales et universitaires. Environ 44 % des familles sont traditionnelles (avec les deux parents biologiques) tandis que 56 % sont non traditionnelles (familles monoparentales, recomposées ou autres). Les adolescents à propos desquels ils ont répondu étaient en majorité des garçons (64 %). Quant aux enseignants participants, 44 % étaient des femmes et 56 % des hommes (voir tableau 1).

Tableau 1 : **Caractéristiques des participants**

	<i>n</i>	Pourcentage (%)
Sexe du parent		
Mère	49	76,6
Père	15	23,4
Scolarité du parent		
Études primaires et secondaires	55	85,9
Études collégiales et universitaires	9	14,1
Structure familiale		
Traditionnelle	28	43,8
Non traditionnelle	36	56,2
Sexe de l'enseignant		
Féminin	15	44,1
Masculin	19	55,9
Sexe de l'élève		
Féminin	23	35,9
Masculin	41	64,1

Procédure

Les mesures sont basées sur la perception des parents et des enseignants. La participation s'est effectuée sur une base volontaire. Tous les questionnaires ont été acheminés dans chacun des CFER à l'hiver 2004 et un enseignant désigné se chargeait d'assurer le suivi. Exactement 216 questionnaires ont été envoyés aux parents alors que 48 ont été adressés aux enseignants œuvrant dans 15 CFER. Trois des CFER sollicités n'ont pas donné suite aux questionnaires. Le taux de participation des enseignants a été de 70,8 % et celui des parents, de 29,6 %. Les formulaires de consentement ont été recueillis au préalable conformément aux règles du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières (certificat émis : CFER-03-82-06.05).

Résultats

Volet quantitatif

Différences entre les niveaux de confiance

Dans un premier temps, des comparaisons de moyennes (test-*t* de Student) des niveaux de confiance (scores globaux) des parents et des enseignants ont été effectuées en prenant en considération l'inégalité des variances. Les résultats révèlent que les parents ($M = 2,46$, $É.T. = 0,53$) font davantage confiance au bon travail des enseignants ($M = 1,78$, $É.T. = 0,36$) pour favoriser la réussite de leur jeune que l'in-

verse [$t(87) = 7,32, p = 0,000$].

Relations prédictives entre les variables à l'étude

Dans un deuxième temps, des corrélations de Pearson ont été réalisées entre les variables à l'étude auprès de l'échantillon des parents, puis celui des enseignants. Chez les parents, ces variables comprenaient les caractéristiques sociodémographiques (c.-à-d., sexe du répondant, structure familiale et scolarité des parents), l'expérience scolaire du parent au primaire, et au secondaire, le sexe de l'adolescent et le niveau de ses acquis en français, la qualité de la relation parent-enseignant, la fréquence des contacts et le niveau de confiance à l'égard de l'enseignant. Une seule corrélation, soit la qualité de la relation entre parent et enseignant ($r = 0,557, p = 0,000$) est apparue significative. Deux tendances ont toutefois été observées entre le sexe de l'adolescent ($r = 0,204, p = 0,066$) et le niveau des acquis de l'adolescent en français ($r = -0,195, p = 0,074$). Autrement dit, les parents d'adolescents et les parents d'élèves dont le niveau des acquis en français est moins élevé ont tendance à faire davantage confiance à l'enseignant que les parents d'adolescentes et les parents d'élèves plus avancés en français. Tout comme dans une étude précédente réalisée au primaire (c.-à-d., Deslandes *et al.*, 2005), aucune des caractéristiques sociodémographiques ne s'est avérée significative. Les résultats de l'analyse de régression multiple des variables sur le niveau de confiance des parents à l'égard des enseignants indiquent que l'équation explique 38 % (R^2) de la variance, $F(9, 46) = 3,126, p < 0,005$ (voir tableau 2). La qualité de la relation est donc la seule variable à expliquer la variance dans le niveau de confiance des parents pour les enseignants.

Tableau 2 : **Régression multiple des variables indépendantes sur la confiance des parents à l'égard des enseignants**

Variabes	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Qualité de la relation	0,883	0,231	0,510	3,824	0,000

Pour ce qui est de l'échantillon des enseignants, des corrélations de Pearson ont aussi été calculées entre les variables à l'étude, en l'occurrence, le sexe du répondant, la qualité de la relation parent-enseignant, la fréquence des contacts et le niveau de confiance à l'égard des parents. Une seule corrélation, soit la fréquence des contacts avec les parents, est apparue significativement positive ($r = 0,36, p = 0,02$). En d'autres termes, plus souvent les enseignants rencontrent les parents, plus ils leur font confiance. La qualité de la relation parent-enseignant n'est pas reliée au niveau de confiance à l'égard des parents. L'utilisation de l'analyse de régression n'a par conséquent pas été justifiée.

Volet qualitatif

Les parents et les enseignants devaient répondre à la question suivante : « Qu'est-ce qu'un enseignant (ou un parent) doit faire et/ou dire pour être digne de votre confiance? Le plus important... » Les réponses des 54 parents (84 % des participants) et des 32 enseignants (94 % des participants) ont été retranscrites pour fins d'analyse. Le codage a été effectué avec l'assistance du logiciel *N'Vivo*. La méthode d'analyse de contenu est employée par codage et catégorisation (L'Écuyer, 1988). Précisons que, dans la présente analyse, nous n'avons retenu que le premier propos priorisé par les répondants.

Point de vue des parents

Pour ce qui est des commentaires des parents, l'analyse du corpus des unités a permis de faire ressortir quatre catégories : 1) implication envers leur adolescent; 2) implication envers eux-mêmes, comme parents; 3) compétences professionnelles; et 4) compétences personnelles. La première catégorie « Implication envers leur adolescent » comprend 29 unités de sens portant sur ce que l'enseignant doit faire ou ressentir à l'égard de leur adolescent. Des exemples d'unités de sens pour chacune des catégories sont présentés au tableau 3. Précisément sept commentaires des parents font référence à l'implication de l'enseignant à leur égard alors que seulement trois propos priorisés par les parents concernent les compétences professionnelles de l'enseignant (voir tableau 3). Un plus grand nombre de réponses, au total 10, sont reliées aux compétences personnelles de l'enseignant.

Tableau 3 : **Propos des parents**

Catégories	Exemples d'unités de sens
Implication envers leur(s) adolescent(s)	« Aider l'élève à renforcer son estime de soi » (6A) « Respecter mon adolescent » (12A) « Être à l'écoute de mon adolescent » (13A) « Mettre mon adolescent en confiance » (42A)
Implication envers eux-mêmes comme parents	« Communiquer avec moi lorsqu'il y a un problème » (48A) « Me dire ce qui se passe à l'école » (65A) « Me dire ce que mon adolescent fait bien ou l'inverse » (62A)
Compétences professionnelles	« ...qu'il aime son travail, comme une vocation » (66A) « ...qu'il montre ses connaissances à mon adolescent » (47A) « ...qu'il traite mon enfant de la même manière qu'un autre qui a de la facilité du côté académique » (47B)
Compétences personnelles	« Être franc et honnête avec moi et mon adolescent » (23A) « ...le respect et la franchise » (45A) « ...la confiance, l'honnêteté » (61A)

Point de vue des enseignants

Par la suite, l'analyse du corpus des unités de sens émis par les enseignants dans le cadre de la question « Qu'est-ce qu'un parent doit faire et/ou dire pour être digne de votre confiance? » a permis de faire ressortir deux catégories : 1) Implication envers l'enseignant lui-même, et 2) Implication à l'égard de l'adolescent. La première catégorie « Implication envers l'enseignant » regroupe 24 unités de sens portant sur ce que le parent fait ou doit faire envers l'enseignant. La deuxième catégorie « Implication à l'égard de l'adolescent » comprend huit unités de sens portant sur ce que le parent doit faire ou dire à son adolescent. Quelques exemples sont illustrés au tableau 4.

Tableau 4 : **Propos des enseignants**

Catégories	Exemples d'unités de sens
Implication envers l'enseignant lui-même	« ...de s'informer de ce qui se passe au Centre » (1A) « ...qu'ils nous appuient à 100 % dans toutes nos actions » (4A) « ...dire la vérité, nous supporter » (18A) « ...communiquer avec moi » (29A) « ...venir aux rencontres de parents et d'y participer » (30A) « ...aider l'élève à renforcer son estime de soi » (6A)
Implication à l'égard de l'adolescent	« ...qu'il s'implique dans l'éducation de son adolescent » (11A) « ...encourager son adolescent à fréquenter » (12A) « Être présent et disponible pour son adolescent » (33A)

Discussion

Différences dans les niveaux de confiance et facteurs prédictifs des liens de confiance

Les résultats aux analyses de comparaison montrent que les parents font davantage confiance aux enseignants que l'inverse, confirmant ainsi notre première hypothèse. Ces données vont dans le même sens que celles obtenues dans une étude antérieure réalisée au primaire (Deslandes *et al.*, 2005) et celles rapportées par Adams et Christenson (1998, 2000). On peut comprendre que la décision des parents d'inscrire leur adolescent dans un CFER s'explique, en partie du moins, par leur confiance dans l'expertise des enseignants en place. Comparés aux parents d'élèves du secondaire américains (voir l'étude Adams et Christenson, 2000; M = 1,68, É.T. = 0,46), les parents d'élèves en CFER âgés entre 16 et 18 ans affichent des scores de confiance plus élevés (M = 2,46, É.T. = 0,53). Autrement dit, les parents d'élèves en difficulté grave d'apprentissage des CFER font plus confiance aux enseignants pour favoriser la réussite éducative de leurs jeunes que les parents d'adolescents américains ayant une moyenne d'âge similaire. Il se peut que cette différence soit associée

à la spécificité de la formation, de l'encadrement et des services que les élèves reçoivent en contexte CFER.

De plus, les analyses de régression montrent que seule la qualité de la relation entre le parent et l'enseignant contribue à prédire le niveau de confiance du parent à l'égard de l'enseignant, confirmant ainsi une partie de notre deuxième hypothèse. Il importe de rappeler que les parents répondants provenaient en majorité de familles non traditionnelles et qu'une grande proportion d'entre eux avaient un diplôme d'études primaires ou secondaires. Ni la structure familiale, ni la scolarité des parents, ni leurs expériences antérieures en milieu scolaire n'ont contribué à prédire le niveau de confiance envers l'enseignant de leur adolescent. Il semble donc que la qualité de leurs interactions avec l'enseignant revête une importance primordiale pour établir une relation de confiance. Plus la qualité de la relation parent-enseignant est élevée, plus les parents croient que l'enseignant par exemple, fait en classe ce qui est le mieux pour leur adolescent, ou encore qu'il l'aide à développer une attitude positive par rapport au fait d'apprendre.

Pour accroître cette confiance, les parents d'adolescents fréquentant un CFER considèrent qu'une plus grande confiance pour les enseignants passe nécessairement par une meilleure relation maître-élève. Ces résultats obtenus de parents d'adolescents en difficulté grave d'apprentissage rejoignent ceux observés dans l'étude menée au primaire (Deslandes *et al.*, 2005). Autrement dit, une augmentation de la confiance du parent à l'égard de l'enseignant passe en partie par les attitudes et les comportements de l'enseignant envers l'adolescent. À titre d'illustrations, certains parents ont déclaré faire davantage confiance en l'enseignant s'ils savent que ce dernier est à l'écoute de leur jeune, qu'il le dirige tout en lui laissant de l'autonomie, qu'il le soutient dans ses efforts et qu'il prend à cœur sa réussite et son éducation. Comme autres moyens pour promouvoir la confiance, les parents ont aussi identifié la communication avec eux, les compétences professionnelles et les compétences personnelles de l'enseignant.

Par rapport aux enseignants, les analyses de régression n'ont pas permis d'identifier de variables prédictives de leur confiance à l'égard des parents, infirmant la dernière partie de notre hypothèse. Toutefois, il est apparu que plus les enseignants rencontraient les parents, plus la confiance à leur égard augmentait. Ces résultats corroborent ceux obtenus dans les études antérieures quant à l'importance des interactions dans le développement de la confiance (Margolis et Brannigan, 1990; Swap, 1993). Aux dires de plusieurs auteurs, la confiance se développe dans le temps par le biais de contacts répétés (Adams et Christenson, 1998, 2000; Christenson et Sheridan, 2001; Margolis et Brannigan, 1990).

En ce qui concerne les moyens identifiés pour augmenter la confiance, le message des enseignants est clair : les parents doivent leur faire confiance, collaborer et communiquer avec eux et venir aux rencontres à l'école. Or, les enseignants ne peuvent pas obliger les parents à leur faire confiance, d'autant plus que « faire confiance » à quelqu'un n'est pas un automatisme. Comment alors penser à obtenir la confiance et à développer la collaboration avec les parents s'il y a une inégalité dans les relations entre les enseignants et les parents? Se peut-il qu'une brèche se soit

Pour accroître cette confiance, les parents d'adolescents fréquentant un CFER considèrent qu'une plus grande confiance pour les enseignants passe nécessairement par une meilleure relation maître-élève.

créée dans la relation de confiance au cours des années pendant lesquelles ces enseignants sont intervenus auprès de parents d'élèves inscrits au secteur de l'adaptation scolaire? À cet effet, nos études réalisées auprès d'adolescents québécois ont montré que les parents d'élèves en difficulté participent moins au suivi scolaire de leur jeune que les parents d'élèves inscrits au secteur ordinaire (Deslandes, 2004, 2005).

Il est aussi pertinent de se demander s'il y a une volonté véritable de la part des enseignants œuvrant dans les CFER de faire confiance aux parents. En l'absence de motivation réelle à faire confiance aux parents, il est plausible que les enseignants soient constamment à la recherche de comportements signifiant que les parents sont dignes de confiance sur une base individuelle. Une telle attitude laisserait la relation entre les enseignants et les parents à la merci de biais ou de stéréotypes. Comment peut-on penser alors à une communication claire et honnête si la confiance n'est pas au rendez-vous? Pour développer la collaboration, les enseignants doivent prendre le risque de faire confiance aux parents, tout au moins minimalement, avant qu'une base de confiance dans leur relation puisse être construite. Comme l'affirment Adams et Christenson (1998), le développement de la confiance est un processus interactif qui est dépendant de l'acceptation de l'autre tel qu'il est et de la réciprocité dans les échanges, comme dans le partage d'idées, d'informations, de sentiments et de ressources.

Ou alors, se peut-il que les enseignants œuvrant dans un CFER aient fait leur deuil de la collaboration école-famille? Est-il possible que, à la suite d'échecs répétés relatifs à des tentatives de collaboration école-famille, ils aient décidé de miser principalement sur l'adolescent lui-même et potentiellement sur la relation avec la communauté? Des études ultérieures examineront davantage les liens entre les CFER comme institutions scolaires et la communauté dans laquelle ils s'inscrivent.

Certaines limites sont cependant associées à ce volet spécifique de l'étude. Par exemple, est-ce que la proportion des parents (29,6 %) qui ont rempli et retourné les questionnaires est véritablement représentative de l'ensemble des parents d'adolescents fréquentant un CFER? Se peut-il que les parents qui n'ont pas participé à l'étude ne fassent pas confiance aux enseignants? Il faut donc faire preuve de prudence dans la généralisation des résultats à l'ensemble des parents d'élèves fréquentant un CFER.

Conclusion

La confiance dans les relations école-famille mérite notre attention car elle est considérée comme l'étape première dans le développement de relations collaboratives entre les familles et l'école. Cette étude visait à comparer les niveaux de confiance entre les enseignants et les parents d'élèves fréquentant un CFER et à identifier les facteurs de prédiction de la confiance à l'égard des uns et des autres. À l'instar des études antérieures, les résultats révèlent que les parents font davantage confiance aux enseignants que l'inverse pour favoriser les apprentissages et le

développement des jeunes. Les parents qui perçoivent favorablement leur relation avec l'enseignant de leur adolescent manifeste une plus grande confiance à son égard. D'après leurs commentaires, cette confiance peut être améliorée en fonction principalement de la qualité de la relation que l'enseignant développe avec leur adolescent, puis de la communication qu'il établit avec eux, de ses compétences professionnelles (p. ex., aimer son travail, maîtriser le contenu) et de ses compétences personnelles (p. ex., être franc et honnête, écouter l'adolescent). Les moyens mentionnés par les parents rappellent toute l'importance des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être développés dans le cadre de la formation des futurs enseignants. Chez ces derniers, la fréquence des contacts avec les parents est positivement associée avec la confiance à leur égard. Leurs propos traduisent des attentes de confiance, de collaboration, de communication et de présence aux rencontres à l'école de la part des parents. Cette étude a mis en exergue deux éléments incontournables dans le développement de la confiance des parents à l'égard des enseignants en contexte CFER : la qualité de la relation parent-enseignant et la qualité de la relation maître-élève. En ce qui concerne l'absence de variables prédictives de la confiance des enseignants envers les parents, différentes hypothèses explicatives ont été avancées, allant de leur expérience antérieure avec des parents démissionnaires, aux stéréotypes, ou à leur centration sur le jeune lui-même, son autonomie, sa responsabilisation et ses projets de carrière, le propre même de la mission des CFER.

Références bibliographiques

- ADAMS, K. S. et CHRISTENSON, S. L. (1998). Differences in parent and teacher trust levels : Implications for creating collaborative family-school relationships. *Special Services in the Schools*, 4 (1/2), p. 1-22.
- ADAMS, K.S. et CHRISTENSON, S.L. (2000). Trust and the family-school relationship examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades, *Journal of School Psychology*, 38 (5), p. 477-497.
- ADAMS, K. S. et RYAN, B. A. (2000). *A longitudinal analysis of family relationships and children's school achievement in one-and two-parent families*. Applied Research Branch Strategic Policy, Human Resources Development Canada.
- BABY, A. (2005). *Pédagogie des poqués*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- BOETHEL, M. (2003). *Diversity. School, Family, and Community Connections*. National Center for Family and Community Connections with Schools. Southwest Educational Development Laboratory.

- CHRISTENSON, S.L. (2003). The family-school partnership : An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Quarterly*, 18 (4), p. 454-482.
- CHRISTENSON, S. L. et SHERIDAN, S. M. (2001). *Schools and Families. Creating essential connections for learning*. New York : The Guildford Press.
- DESLANDES, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles : Influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire*. Thèse de doctorat, Université Laval, Département de psychopédagogie.
- DESLANDES, R. (2001). L'environnement scolaire, dans M. Hamel, L. Blanchet et C. Martin (Dir.), *6-12-17, nous serons bien mieux! Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire*. Québec : Les Publications du Québec, p. 251-286.
- DESLANDES, R. (2004). Collaboration famille-école-communauté pour une inclusion réussie, dans N. Rousseau et S. Bélanger (Dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 326-346.
- DESLANDES, R. (2005). Réussite scolaire : déterminants et impact des relations entre l'école et la famille, dans L. DeBlois et D. Lamothe (Dir.), *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval, p. 223-236.
- DESLANDES, R. (2006). Pertinence de la prise en compte de la problématique école-famille-communauté dans la formation des maîtres , dans J. Loiselle, L. Lafortune et N. Rousseau, *L'innovation et la formation à l'enseignement : pistes de réflexion et d'action pour les futurs enseignants*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 183-205.
- DESLANDES, R. et BERTRAND, R. (2001). *La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève : une intervention plus cohérente et des services mieux harmonisés*. Rapport de recension des écrits. CQRS-MEQ action concertée [www.ulaval.ca/cpires/].
- DESLANDES, R., FOURNIER, H. et ROUSSEAU, N. (2005). Relations of trust between parents and teachers of children in elementary school, dans R.-A. Martinez-Gonzalez, M.D.H. Pérez-Herrero et B. Rodriguez-Ruiz (Eds), *Family-school-community partnerships, merging into social development, ERNAPE*. Oviedo, Publica, Grupo SM, p. 213-232.
- DESLANDES, R. et JACQUES, M. (2004). Relations famille-école et l'ajustement du comportement socioscolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire. *Éducation et francophonie*, XXXII (1), p. 172-200.
- DESLANDES, R. et VEILLEUX, A.-M. (2002). Validation de l'échelle de confiance dans la relation école-famille. Document inédit. Université du Québec à Trois-Rivières, Département des sciences de l'éducation.

- EPSTEIN, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships : Preparing educators and improving schools*. Boulder : Westview Press.
- GAREAU, M. et SAWATZKY, D. (1995). Parents and schools working together : A qualitative study of parent-school collaboration. *The Alberta Journal of Educational Research*, 41 (4), p. 462-473.
- HENDERSON, A. T. et MAPP, K. L. (2002). *A new wave of evidence. The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin : National Center for Family and Community Connections with Schools.
- HOLMES, J. G. et REMPEL, J. K. (1989). Trust in close relationships, dans C. Hendrick (Ed.), *Close relationships*. Newbury Park : Sage, p. 187-220.
- JORDAN, C., OROZCO, E. et AVERETT, A. (2001). *Emerging issues in School, Family, and Community connections*. Austin : National Center for Family and Community Connections with Schools, Southwest Educational development Laboratory.
- KARSENTI, T. et DEMERS, S. (2004). L'étude de cas, dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches*. Université de Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 208-233.
- L'ÉCUYER, R. (1988). L'analyse de contenu : notion et étapes, dans J.-P. Deslauriers (Dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative*. Québec : PUQ, p. 48-65.
- MARGOLIS, H. et BRANNIGAN, G. (1986). Building trust with parents. *Academic Therapy*, 22 (1), p. 71-74.
- PAQUIN, M. et DROLET, M. (2006). Le travail de collaboration avec les parents et les autres intervenants, dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (Dir.), *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur, Chenelière Éducation, p. 297-307.
- REMPEL, J. K., HOLMES, J. G., et ZANNA, M. P. (1985). Trust in close relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49 (1), p. 93-112.
- ROUSSEAU, N. (2003). *Les centres de formation en entreprise et récupération. Pour une pédagogie émancipatrice*. Québec : CRP Éditions.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation, dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches*. Université de Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 123-150.