

Université de Montréal

**Accompagnement de l'élève de 16 à 24 ans en formation générale
des adultes du Québec et réussite au sein de l'école**

par

Monique Lethiecq

Département d'administration et fondements de l'éducation
Sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des Sciences de l'éducation
en vue de l'obtention du grade de Ph.D. en éducation

Avril 2014

© Monique Lethiecq, 2014

Université de Montréal
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Cette thèse intitulée:

Accompagnement de l'élève de 16 à 24 ans en formation
générale des adultes du Québec et réussite au sein de l'école

Présentée par :
Monique Lethiecq

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Liette Goyer, examinatrice externe
Marie-Odile Magnan, membre du jury
Mélanie Paré, présidente-rapporteuse du jury
Marc-André Deniger, directeur de recherche
Mohamed Hrimech, représentant du doyen de la Faculté des études supérieures et postdoctorales

Résumé

Afin d'enrichir les outils en matière de solution au décrochage scolaire, cette recherche s'intéresse à l'accompagnement de l'élève et à la réussite au sein de l'école. Elle se déroule dans le cadre de la formation générale des adultes (FGA) âgés de 16 à 24 ans et fréquentant les centres d'éducation des adultes du Québec (CÉA). L'objectif général est de décrire ce qui se fait comme pratiques d'accompagnement de l'élève pour la réussite tout en identifiant les caractéristiques et les objectifs de ces pratiques. Pour ce faire, trois questions de recherche ont été étudiées à savoir : 1) que se fait-il comme pratiques d'accompagnement en FGA, 2) quels sont les objectifs poursuivis par ces pratiques et, enfin, 3) quelles sont les caractéristiques de ces pratiques?

Cette étude s'appuie sur l'approche de la sociologie de l'éducation de François Dubet (1994) et propose d'examiner trois dimensions (pédagogique, personnelle et sociale) et sept formes de pratiques d'accompagnement de l'élève : le tutorat, le counseling, le compagnonnage, l'entraide par les pairs, le mentorat, le cybermentorat et les pratiques pédagogiques des enseignants. La démarche étant d'établir un ensemble de pratiques d'accompagnement de l'élève comme il se présente dans le milieu, puisque toutes les pratiques d'accompagnement n'avaient pas été, avant notre recherche, répertoriées en tant que telles. Les résultats obtenus permettent de constater la présence d'un déploiement important de plusieurs pratiques d'accompagnement de l'élève en FGA incluant les pratiques pédagogiques des enseignants. En effet, le tutorat et le counseling sont deux pratiques qui obtiennent des scores importants. De plus, il aura été possible de documenter de façon assez complète les pratiques pédagogiques des enseignantes dites « d'accompagnement de l'élève » et de comprendre l'articulation de l'ensemble de ces pratiques avec la réussite de l'élève au sein de l'école.

Au terme de cette recherche, deux sources de connaissances ont été mises en évidence.

D'abord, la première découle des composantes issues du modèle théorique à l'étude, ensuite, la deuxième concerne l'explicitation des pratiques pédagogiques des enseignants. Dans les deux cas, les résultats, ainsi que les analyses, révèlent le caractère central de la dimension pédagogique dans l'accompagnement de l'élève en FGA, ce qui nous renvoie à l'importante contribution, en matière d'accompagnement de l'élève en FGA, de l'enseignant, puisque ce dernier inclut l'accompagnement de l'élève dans l'acte même d'enseigner.

Mots-clés : Accompagnement, suivi, soutien, encadrement, tutorat, réussite, éducation, éducation des adultes, décrochage scolaire, inégalités sociales à l'école.

Abstract

With a view to developing and refining the tools needed to better solve the problem of school drop-out rates, this research interests itself in the accompaniment of the student and the resulting success in the school. It is addressed to the 16 to 24 year old students that are attending Québec's FGA Education Centres. The general objective is describing what practices are used to accompany the student toward success while also identifying and describing the characteristics and objectives of said practices. In order to achieve this goal, three research questions have been studied, namely: 1) what are the accompaniment methods used in FGA; 2) what are the objectives sought with the use of these methods, and; 3) what are the characteristics of these methods?

This research leans on the approach of sociology of education developed by François Dubet (1994), and proposes to examine three dimensions (pedagogical, personal, and social) as well as seven methods of student accompaniment: tutoring, counselling, pair work, assistance between peers, mentoring, cyber-mentoring, and teacher pedagogical methods. The undertaking is aimed at establishing a group of accompaniment practices for the student in his environment. All of these practices, prior to our research, had never been tabulated. The results obtained permit us to observe an important deployment of several accompaniment methods in use in FGA, including the teachers' own pedagogical methods. In fact, tutoring and counselling are two methods that score high marks. In addition, this research has helped make it possible to document in a rather complete manner the teachers' pedagogical methods in said student accompaniment, and to understand the dynamics of these methods in student successes at school.

Upon the completion of this research, two sources of knowledge stand out. The first one emanates from the components of the theoretical model presently being studied, while the second relates to the specificity of the teachers' pedagogical methods. In both cases the results, as well as the analyses, reveal the importance of the pedagogical dimension with respect to accompanying the FGA student, which in turn leads us back to the important contribution made by the teacher in student accompaniment in FGA, as in fact the teacher includes student accompaniment in the actual practice of teaching.

Keywords : Scholar accompaniment, guidance, follow-up, support-help, guardian-support, tutoring-guide-frame of work, success, high school drop-out, adult education, social inequalities

Table des matières

Résumé.....	i
Abstract.....	iii
Table des matières.....	v
Liste des tableaux.....	x
Liste des graphes.....	xi
Liste des schémas.....	xii
Liste des annexes.....	xiii
Liste des sigles et des acronymes.....	xiv
Dédicace.....	xvi
Remerciements.....	xvii
1. Introduction.....	1
1.1 Introduction.....	2
2. Problématique.....	5
2.1 Éducation des adultes au Québec.....	6
2.1.1 Quelques éléments pertinents d'ordre historique.....	6
2.1.2 La formation générale des adultes.....	8
2.1.3 La question de l'âge des élèves.....	9
2.1.4 Les caractéristiques des élèves.....	10
2.1.5 Fonctionnement et organisation des centres de la FGA.....	12
2.1.6 Éducation des adultes et besoins spécifiques des jeunes adultes.....	14
2.1.7 Au sujet de la recherche.....	19
2.2 Question de réussite à l'école.....	20
2.2.1 Le décrochage : une problématique majeure.....	20
2.2.2 Définir le décrochage, divergences et convergences.....	23
2.2.3 Différentes approches du problème de la réussite à l'école.....	26
2.2.4 Réussite et appartenance sociale.....	27
2.2.5 Réussite scolaire, éducative, sociale et personnelle.....	30
2.2.6 Sommaire sur la question de réussite.....	31
2.3 Problème relatif à l'accompagnement de l'élève.....	33
2.3.1 Accompagnement de l'élève en FGA.....	34

2.3.2	Encadrement à l'école secondaire au Québec	37
2.3.3	La situation en France	40
2.3.4	Accompagnement et études postsecondaires, quelques exemples	41
2.3.5	Problèmes liés à l'évaluation des mesures d'accompagnement	44
2.3.6	Accompagnement, école, famille et communauté.....	45
2.3.7	Accompagnement et neurosciences.....	47
2.4	Sommaire de la problématique	48
2.5	Problème, objectifs et questions de recherche	49
3.	Cadre conceptuel.....	51
3.1	Concept d'accompagnement.....	52
3.1.1	Repères conceptuels et fondements pour l'accompagnement en éducation.....	52
3.2	Concept de socialisation	60
3.2.1	Théorie de la sociologie de l'expérience sociale chez Dubet.....	61
3.2.2	Les trois logiques d'action chez Dubet (1994) et liens possibles avec l'accompagnement et la réussite au sein de l'école.....	64
3.2.3	Exploration du sens de l'expérience scolaire	66
3.3	Délimitation du concept d'accompagnement de l'élève, approche sociologique.....	67
3.4	Délimitation du concept de réussite	69
3.5	Schéma d'analyse.....	72
3.5.1	Les étapes de construction de notre schéma.....	73
3.5.2	Présentation du schéma général d'analyse	83
3.5.3	Explications détaillées du schéma général d'analyse.....	84
3.6	Conclusion partielle	88
4.	Cadre méthodologique	89
4.1	Cadre méthodologique	90
4.2	Méthodologie quantitative	91
4.2.1	Population à l'étude et les répondants.....	91
4.2.2	Origine du questionnaire	91
4.2.3	Phase prétest 1 et phase prétest 2	92
4.2.4	Description du questionnaire.....	94
4.3	Collecte de données par questionnaire.....	97

4.3.1	Échantillonnage	97
4.3.2	Préparation du terrain, distribution et envoi du questionnaire	97
4.4	Traitement des données quantitatives	98
4.4.1	Préparation des données pour fin de traitement dans SPSS	98
4.4.2	Nettoyage des données	99
4.4.3	Traitement des données manquantes	100
4.4.4	Condensation des données et codage des données	101
4.4.5	Présentation des résultats	102
4.5	Méthodologie qualitative	102
4.5.1	Origine des données qualitatives	103
4.6	Traitement des données qualitatives	103
4.6.1	Préparation des données pour fin de traitement manuel	104
4.6.2	Codage des données	104
4.6.3	Présentation des résultats et stratégie d'analyse	105
4.7	Les limites de la méthodologie	105
5.	Présentation et analyse des résultats	107
5.1	Description de l'échantillon de base issu du bloc Identification	108
5.1.1	Les caractéristiques de nos répondants	108
5.1.2	Les détails concernant chaque variable	110
5.2	Pratiques d'accompagnement de l'élève et objectifs poursuivis avec l'élève	118
5.2.1	Résultats globaux des pratiques d'accompagnement de l'élève	121
5.2.2	Le tutorat et ses dimensions	122
5.2.3	Le tutorat et ses objectifs	124
5.2.4	Le counseling et ses dimensions	126
5.2.5	Le counseling et ses objectifs	128
5.2.6	Le compagnonnage et ses dimensions	131
5.2.7	Le compagnonnage et ses objectifs	133
5.2.8	L'entraide par les pairs et ses dimensions	134
5.2.9	L'entraide par les pairs et ses objectifs	136
5.2.10	Le mentorat et ses dimensions	138
5.2.11	Le mentorat et ses objectifs	139

5.2.12	Le cybermentorat et ses dimensions.....	141
5.2.13	Sommaire des six pratiques recensées, leurs dimensions et leurs objectifs	143
5.3	Les caractéristiques de chaque pratique d’accompagnement de l’élève.....	146
5.3.1	En fonction des caractéristiques de l’élève	146
5.3.2	En fonction des caractéristiques des pratiques	148
5.3.3	En fonction des caractéristiques des pratiques pour le tutorat	149
5.3.4	En fonction des caractéristiques des pratiques pour le counseling	152
5.3.5	En fonction des caractéristiques des pratiques pour le compagnonnage.....	156
5.3.6	En fonction des caractéristiques des pratiques pour l'entraide par les pairs.....	159
5.3.7	En fonction des caractéristiques des pratiques pour le mentorat.....	163
5.3.8	En fonction des caractéristiques des pratiques pour le cybermentorat.....	166
5.3.9	Sommaire des caractéristiques des pratiques recensées	166
5.4	Les « Autres pratiques » d’accompagnement de l’élève et les dimensions.....	167
5.4.1	Nature des « Autres pratiques » et les dimensions	168
5.4.2	Sommaire des résultats pour « Autres pratiques »	182
5.4.3	Les « Autres pratiques » et les objectifs.....	184
5.5	Vue d’ensemble : toutes les pratiques en fonction des variables.....	186
5.5.1	Variable Dispensateurs, vue d’ensemble.....	186
5.5.2	Variable Endroit, vue d’ensemble	192
5.5.3	Variable Type de rencontre, vue d’ensemble	196
5.5.4	Variable Fréquence et durée moyenne des rencontres, vue d’ensemble	198
5.5.5	Données complémentaires.....	198
5.5.6	Les pratiques mises en œuvre, vue d’ensemble pour toutes les pratiques	202
5.5.7	Les objectifs poursuivis, vue d’ensemble pour toutes les pratiques.....	202
5.6	Sommaire des pratiques, dimensions, objectifs et caractéristiques	207
5.7	Synthèse des résultats	207
5.7.1	Premier axe d’accompagnement de l’élève en FGA	207
5.7.2	Second axe d’accompagnement de l’élève en FGA	210
5.7.3	Les deux axes de l’accompagnement de l’élève en FGA.....	214
6.	Discussion et interprétation des résultats.....	215
6.1	Discussion et interprétation des résultats.....	216

6.1.1	Accompagnement de l'élève en FGA et ses fonctions.....	216
6.1.2	Fonction de construction de la connaissance issue de l'axe 1.....	217
6.1.3	Fonction de remédiation issue de l'axe 1.....	223
6.1.4	Fonction d'orientation de l'élève issue de l'axe 2.....	227
6.1.5	Fonction de soutien à la réussite au sein de l'école dans un paradigme sociologique, issue de l'axe 1 et de l'axe 2.....	233
6.2	Retombées pratiques.....	240
6.2.1	Le schéma final avec les deux axes.....	240
6.2.2	Modèle PARI et son explication.....	241
6.2.3	Formulaires.....	246
7.	Recommandations.....	247
7.1	Recommandations spécifiques.....	248
7.2	Recommandation générale.....	252
8.	Conclusion.....	257
8.1	Conclusion.....	258
9.	Bibliographie.....	265
10.	Annexes.....	xix

Liste des tableaux

TABLEAU NO I : OBJETS DES PRATIQUES D'ACCOMPAGNEMENT DE L'ÉLÈVE ET DÉFINITIONS RETENUES	77
TABLEAU NO II : PRATIQUES D'ACCOMPAGNEMENT DE L'ÉLÈVE ET DÉFINITIONS RETENUES	81
TABLEAU NO III : LES VARIABLES AU SUJET DES CARACTÉRISTIQUES DES PRATIQUES D'ACCOMPAGNEMENT DE L'ÉLÈVE	85
TABLEAU NO IV : LES VARIABLES DES OBJECTIFS POURSUIVIS AVEC L'ÉLÈVE PAR LES PRATIQUES D'ACCOMPAGNEMENT RECENSÉES	86
TABLEAU NO V : ACTIONS LIÉES À L'ACCOMPAGNEMENT ET À LA RÉUSSITE AU SEIN DE L'ÉCOLE ET LES TROIS LOGIQUES D'ACTION CHEZ DUBET	87
TABLEAU NO VI : GRANDES LIGNES DU QUESTIONNAIRE	96
TABLEAU NO VII : ENSEMBLE DES OBJECTIFS	120
TABLEAU NO VIII : TABLEAU DE FRÉQUENCES DES RÉSULTATS DES PRATIQUES	121
TABLEAU NO IX : DIRECTION ET ENSEIGNANTS	187
TABLEAU NO X : LES ÉLÈVES	188
TABLEAU NO XI : PROFESSIONNEL NON ENSEIGNANT (PNE)	189
TABLEAU NO XII : AUTRES : PERSONNEL DE SOUTIEN	190
TABLEAU NO XIII : DISPENSATEURS EXTERNES	191
TABLEAU NO XIV : ENVIRONNEMENT DE L'ÉCOLE	193
TABLEAU NO XV : ENVIRONNEMENT EXTERNE DE L'ÉCOLE	194
TABLEAU NO XVI : ORGANISMES COMMUNAUTAIRES ET PARTENAIRES DE L'ÉDUCATION	195
TABLEAU NO XVII : TYPES DE RENCONTRES	197
TABLEAU NO XVIII : FRÉQUENCE ET DURÉE DES RENCONTRES, SANS ÉLÈVE	198
TABLEAU NO XIX : QUALIFICATIFS	199
TABLEAU NO XX : RÔLES ET TÂCHES DES ACCOMPAGNATEURS	201
TABLEAU NO XXI : SYNTHÈSE DES PRATIQUES RÉPERTORIÉES DANS L'AXE 1	209
TABLEAU NO XXII : SYNTHÈSE DES PRATIQUES RÉPERTORIÉES DANS L'AXE 2	212
TABLEAU NO XXIII : LES REPÈRES CONCEPTUELS DU MODÈLE D'ACCOMPAGNEMENT DE L'ÉLÈVE PARI	241
TABLEAU NO XXIV : LES QUATRE REPÈRES D'ACCOMPAGNEMENT DE L'ÉLÈVE ET LES ACTIONS DES ACCOMPAGNATEURS	242

Liste des graphes

GRAPHE No 1 : RÉPARTITION DES RÉPONDANTS EN FONCTION DU STATUT	110
GRAPHE No 2 : RÉPARTITION DES RÉPONDANTS PAR LE POSTE	111
GRAPHE No 3 : ANCIENNETÉ DU RÉPONDANT AU MOMENT DE L'ENQUÊTE.....	112
GRAPHE No 4 : TYPE DE MILIEU	114
GRAPHE No 5 : TAILLE DES UNITÉS-CENTRES DE FGA	115
GRAPHE No 6 : DIVERSITÉ CULTURELLE DU MILIEU	117
GRAPHE No 7 : LE TUTORAT ET SES DIMENSIONS	123
GRAPHE No 8 : LE TUTORAT ET SES OBJECTIFS.....	125
GRAPHE No 9 : LE COUNSELING ET SES DIMENSIONS	127
GRAPHE No 10 : LE COUNSELING ET SES OBJECTIFS	129
GRAPHE No 11 : LE COMPAGNONNAGE ET SES DIMENSIONS	132
GRAPHE No 12 : LE COMPAGNONNAGE ET SES OBJECTIFS	133
GRAPHE No 13 : L'ENTRAIDE PAR LES PAIRS ET SES DIMENSIONS	135
GRAPHE No 14 : L'ENTRAIDE PAR LES PAIRS ET SES OBJECTIFS	136
GRAPHE No 15 : LE MENTORAT ET SES DIMENSIONS	138
GRAPHE No 16 : LE MENTORAT ET SES OBJECTIFS	140
GRAPHE No 17 : LE CYBERMENTORAT ET SES DIMENSIONS	142
GRAPHE No 18 : TUTORAT : LES DISPENSATEURS	149
GRAPHE No 19 : TUTORAT : LA FRÉQUENCE DES RENCONTRES.....	150
GRAPHE No 20 : TUTORAT : LA DURÉE DES RENCONTRES.....	151
GRAPHE No 21 : COUNSELING : LES DISPENSATEURS	153
GRAPHE No 22 : COUNSELING : LA FRÉQUENCE DES RENCONTRES	155
GRAPHE No 23 : COUNSELING : LA DURÉE DES RENCONTRES	156
GRAPHE No 24 : COMPAGNONNAGE : LES DISPENSATEURS.....	157
GRAPHE No 25 : COMPAGNONNAGE : LA FRÉQUENCE DES RENCONTRES	158
GRAPHE No 26 : COMPAGNONNAGE : LA DURÉE DES RENCONTRES	159
GRAPHE No 27 : ENTRAIDE PAR LES PAIRS : LES DISPENSATEURS.....	160
GRAPHE No 28 : ENTRAIDE PAR LES PAIRS : LA FRÉQUENCE DES RENCONTRES	161
GRAPHE No 29 : ENTRAIDE PAR LES PAIRS : LA DURÉE DES RENCONTRES.....	162
GRAPHE No 30 : MENTORAT : LES DISPENSATEURS	163
GRAPHE No 31 : MENTORAT : LA FRÉQUENCE DES RENCONTRES.....	164
GRAPHE No 32 : MENTORAT : LA DURÉE DES RENCONTRES.....	165
GRAPHE No 33 : AUTRES PRATIQUES ET SES DIMENSIONS	168
GRAPHE No 34 : AUTRES PRATIQUES.....	185
GRAPHE No 35 : LES PRATIQUES SELON LE NOMBRE DE RÉPONDANTS.....	202
GRAPHE No 36 : PRÉALABLES, VUE D'ENSEMBLE	203
GRAPHE No 37 : APPRENTISSAGE, VUE D'ENSEMBLE	204
GRAPHE No 38 : RÉUSSITE, VUE D'ENSEMBLE.....	205
GRAPHE No 39 : INSERTION SOCIALE ET PROFESSIONNELLE, VUE D'ENSEMBLE	206

Liste des schémas

SCHÉMA NO 1: LA « NÉBULEUSE » DE PROPOSITIONS (PAUL 2002)	54
SCHÉMA NO 2 : RÉUSSITE AU SEIN DE L'ÉCOLE	73
SCHÉMA NO 3 : TROIS OBJETS D'ENCADREMENT DES ÉLÈVES (CSE, 2004)	75
SCHÉMA NO 4 : OBJETS ET PRATIQUES D'ACCOMPAGNEMENT	78
SCHÉMA NO 5 : PRATIQUES D'ACCOMPAGNEMENT DE L'ÉLÈVE, INCLUANT CELLE À L'EXTÉRIEUR DES MURS DE L'ÉCOLE	82
SCHÉMA NO 6 : SCHÉMA FINAL.....	83
SCHÉMA NO 7 : AXE 1.....	208
SCHÉMA NO 8 : AXE 2.....	211
SCHÉMA NO 9 : SCHÉMA SYNTHÈSE DE L'ACCOMPAGNEMENT DE L'ÉLÈVE.....	214
SCHÉMA NO 10 : TÉTRAÈDRE PÉDAGOGIQUE	226
SCHÉMA NO 11 : PROPOSITION D'HYPOTHÈSE SCIENTIFIQUE	239
SCHÉMA NO 12 : SCHÉMA FINAL AVEC LES DEUX AXES	240
SCHÉMA NO 13 : DOUBLE PARI CUBIQUE ET LES PRATIQUES D'ACCOMPAGNEMENT DE L'ÉLÈVE	244
SCHÉMA NO 14 : DOUBLE PARI CUBIQUE ET L'ACCOMPAGNEMENT DE L'ÉLÈVE	245
SCHÉMA NO 15 : REPÈRES HISTORIQUES ET CONCEPTUELS	XXI
SCHÉMA NO 16 : SCHÉMA DE LA THÉORIE DE L'EXPÉRIENCE SOCIALE CHEZ DUBET (1994)	XXIII

Liste des annexes

ANNEXE A	xx
ANNEXE B	xxii
ANNEXE C	xxiv
ANNEXE D	xxviii
ANNEXE E	xxxi
ANNEXE F	xli
ANNEXE G	lviii
ANNEXE H	lxvii
ANNEXE I	clxix

Liste des sigles et des acronymes

AFP	Attestation de formation professionnelle
APC	Approche par compétence
ASP	Attestation de spécialisation professionnelle
AQIFGA	Association québécoise des intervenantes et intervenants en formation générale des adultes
BARFGB	Bilan des acquis relatifs à la formation générale de base
CEA	Centre d'éducation des adultes
CJE	Carrefour Jeunesse Emploi
CLE	Centre local d'emploi
CEP	Certificat d'études professionnelles
CFER	Centre de formation en entreprise et récupération.
CIRDEP	Centre interdisciplinaire de recherche/développement sur l'éducation
CIRPÉE	Centre interuniversitaire de recherche sur les politiques économiques et l'emploi
CIRST	Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie
CREPAS	Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire Saguenay-Lac-Saint-Jean
CRIRES	Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
CTREQ	Le centre de transfert pour la réussite éducative au Québec
DEP	Diplôme d'études professionnelles
DES	Diplôme d'études secondaires
DGEA	Direction générale de l'éducation des adultes
DGEP	Direction générale de l'éducation permanente
DFGA	Direction de la formation générale des adultes
EHDA	Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
EIACA	Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes
EJET	Enquête auprès des jeunes en transition
FGA	Formation générale des adultes
FP	Formation professionnelle
GEDTS	<i>General educationnal development testing service</i>
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique
OCLD	Organismes communautaires de lutte contre le décrochage

OIRS	Observatoire international de la réussite scolaire
PLE	<i>Prior learning examination</i>
SARCA	Services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement
SES	<i>Socioeconomic status</i>
TDG	Test de développement général
TENS	Test d'équivalence de niveau de scolarité
TICS	Technologie de l'information et de la communication

Dédicace

À mon Père, afin qu'il prenne entièrement part à ma joie;
à mes parents;
à mon mari, pour son amour, son courage et son enseignement au quotidien;
à mes filles, à mes gendres et à mes petits enfants;
aux membres de ma famille et à mes précieux amis;
aux jeunes adultes, afin qu'à leurs appels nos cœurs ne soient pas sourds.

Remerciements

Tout d’abord, je veux exprimer toute ma gratitude à mon directeur de thèse, Marc-André Deniger, professeur titulaire, Vice-doyen au développement et Secrétaire de Faculté à la faculté des sciences de l’éducation de l’Université de Montréal. Pédagogue dans l’âme, tout comme le sourcier sait indiquer la veine d’où l’eau jaillira en abondance, il a contribué de façon majeure à positionner un à un tous les éléments de cette thèse. Aussi, tout au long de mon parcours, il a développé mes compétences en recherche, mais plus encore, il a su toucher le cœur même de mon identité personnelle et professionnelle. Pour la qualité exceptionnelle de ma formation et celle de la direction de ma thèse, je lui témoigne ma plus sincère reconnaissance.

Je remercie aussi très chaleureusement Claude Lessard, professeur émérite à l’Université de Montréal et Président du Conseil supérieur de l’éducation. Homme de science et de droiture, je lui exprime toute ma gratitude pour ce qu’il m’a enseigné durant mon année au séminaire de recherche, car sa contribution a été au-delà de toutes attentes.

Puis, avant de poursuivre, j’aimerais prendre le temps de m’excuser d’avance auprès des personnes que je pourrais, bien involontairement, avoir oublié d’en mentionner le nom.

Durant mes études supérieures, j’ai fait la rencontre de professeurs et chercheurs attentionnés et dévoués à leur travail. Ils ont été pour moi des modèles d’excellence dans leur domaine respectif. Je remercie Luc Bégin, Paul Bélanger, Gaston Lachance, Nathalie Loye, Francesca Luconi et Jean Nollet de m’avoir aidée au cours de cette grande aventure.

Ayant tout comme moi consacré leur thèse de doctorat au thème de l’accompagnement, je tiens à remercier Maela Paul et Céline Piquée pour leur encouragement et leur enthousiasme à l’égard de mon projet.

Je remercie Jake Murdoch pour sa collaboration au début de ma formation.

Aussi, je remercie tous mes compagnes et compagnons d’études et ceux des séminaires de recherche, en particulier : Carla Barroso da Costa, Georges Boade, Jean-Guy Boudreault, Evridiki Giannas, Vanessa Lemire, Sarah Mainish, Marie-Hélène Nadeau, Philippe Stébenne, Ming Sun, Nicole Teta Nokam et Stéphanie Tremblay d’avoir accepté d’échanger avec moi et répondu à mes questions.

Sur un plan plus personnel, je remercie encore et encore mon mari pour son amour.

Je remercie mes filles, les membres de leur famille, en particulier André L'Espérance, et ma sœur Marguerite de m'avoir soutenue pour atteindre mon objectif.

Je remercie très affectueusement mon amie Félicité Sorgho-Zinsonne de m'avoir épaulée dans des moments difficiles.

Je remercie aussi Françoise Lethiecq, s.g.m., ma tante bien aimée, de m'avoir souvent rappelé de me reposer de temps en temps. Elle a été de bon conseil.

Pour son amitié, son accueil et son ouverture face à mon projet, je remercie mon petit-cousin, l'honorable Gilles Loiselle.

De la grande famille de l'éducation des adultes, je remercie sans exception tous les membres du Service d'éducation des adultes et de la formation professionnelle de la Commission scolaire Marie-Victorin, du CÉA Antoine-Brossard et du centre Camille-Laurin, du CÉA Le Moyne-D'Iberville, du CÉA des 16-18 ans et du Centre d'apprentissage personnalisé (Le CAP) dont plusieurs sont des amis de longue date.

Je remercie également toutes les personnes qui ont contribué directement ou indirectement à cette recherche, qu'elles soient de la Commission scolaire Marie-Victorin ou d'ailleurs. En particulier, je remercie ceux et celles qui se sont impliqués dans la distribution du questionnaire.

Enfin, je remercie particulièrement les répondants qui, sans le savoir, m'ont fait voyager à travers le Québec et ses 17 régions. Par leur extraordinaire participation, ils ont permis à cette recherche de voir le jour.

1. Introduction

1.1 Introduction

« **Accompagnement.** Un mot fort qui ne peut rester flou. Mais un tel mot qui a pris feu si vite et s'est répandu pour nommer autant d'actions, ne peut viser une pratique molle ou confuse. Car si telle appellation est répétée à ce point, c'est qu'elle correspond à une attente, à un appel qui a besoin de se préciser pour l'insertion et l'emploi, pour le management et la personne, pour l'existence en ses relations. » (Lhotellier, 2001, p.182).

Le décrochage scolaire est un problème grave auquel il est urgent d'apporter des solutions adaptées et équitables. L'accompagnement de l'élève peut s'avérer être l'une d'elles, mais encore faut-il être en mesure, tant pour les membres de la communauté scientifique que pour les praticiens, de bien comprendre en quoi cette solution pourrait être valable, pertinente et prometteuse.

Pour le secteur de l'éducation, le concept d'accompagnement est souvent un terme générique qui inclût toutes les mesures de soutien et d'encadrement offerts aux élèves ou aux étudiants pour favoriser leur réussite, mais dont il reste beaucoup à explorer quant à la compréhension et à l'efficacité de ces ressources à l'égard de la réussite des élèves et c'est pourquoi nous avons choisi d'en approfondir quelques dimensions.

À lui seul, le concept d'accompagnement est très complexe car, en effet, les différentes définitions qui le composent peuvent s'avérer extrêmement hétérogènes et il s'agit en définitive d'un concept polysémique (Suchaut, 2007; Paul, 2002, 2004; Pineau, 2002; Le Bouëdec, 2002; Piquée, 2001).

De plus, lorsque le concept d'accompagnement est combiné à celui de réussite, concept qui a également évolué en lui-même (Doray, Picard, Trottier et Groleau, 2009) les chercheurs se butent sur un terrain presque qu'impraticable tant les modes, les formes et les dispositifs d'accompagnement sont divers et variés (Suchaut, 2007; Piquée, 2001).

Mais, la compréhension de ces concepts, au plan théorique, s'avère très importante, précieuse et utile dans la mesure où elle pourrait permettre d'aider davantage d'élèves dans leur ascension vers la réussite au sein de l'école. Dans ce document, le travail pour cette compréhension a été rendu possible grâce à un exercice de clarification, d'ordonnancement et d'étayage des principaux éléments en cause. Ainsi, par le biais de l'étude de ce thème intitulé :

Accompagnement de l'élève de 16 à 24 ans en formation générale des adultes du Québec et réussite au sein de l'école nous avons pu élucider quelques points d'ombre relatifs à ces concepts d'accompagnement et de réussite au sein de l'école.

S'intéresser à l'accompagnement des jeunes adultes non diplômés du secondaire, qui fréquentent la formation générale des adultes (FGA), et à leur réussite au sein de l'école, est une cause d'autant plus valable qu'elle concerne tant le bien-être individuel que l'avancement collectif. De plus, elle implique le présent, mais concerne aussi l'avenir, celui des membres d'une société qui espèrent et aspirent, en augmentant leur niveau d'éducation de leur population, à mieux s'épanouir et à acquérir une qualité de vie toujours plus grande pour tous.

Dans un souci de justice scolaire et d'équité, les questions relatives à la réussite au sein de l'école, à l'accompagnement de l'élève et la FGA, composent les principaux éléments de la problématique. Le développement de ces éléments constitue le premier chapitre de ce document. Cette section contient également, l'objectif général de la recherche, les objectifs spécifiques et les questions de recherche.

Puis, vient au second chapitre, le cadre conceptuel. Le premier concept à l'étude est celui d'accompagnement, le second, tirant ses sources du corpus théorique de la sociologie de l'éducation, est celui de socialisation, plus précisément, la socialisation scolaire selon l'approche de la sociologie de l'expérience sociale de François Dubet (1994). Enfin, le concept de réussite au sein de l'école a été revisité et des définitions claires ont été énoncées.

Le troisième chapitre décrit le cadre méthodologique mis en œuvre. Cette méthodologie mixte (Johnson et Christensen, 2012) est essentiellement élaborée autour d'un questionnaire comportant des parties ouvertes, ce qui a permis d'introduire un volet qualitatif.

Le quatrième chapitre contient la présentation et l'analyse des résultats de la recherche. Cette section débute par une description détaillée de l'échantillon. Puis, suivent les résultats obtenus aux différentes pratiques, dimensions, objectifs poursuivis et caractéristiques pour chacune des pratiques à l'étude. Un sommaire de ces résultats et analyses est également présenté à la fin de cette section.

Le cinquième chapitre concerne la discussion et l'interprétation des résultats. Afin de bien positionner les arguments, nous avons introduit, avant de passer à la discussion et à l'interprétation, une synthèse des résultats de l'étude.

Le sixième chapitre contient les recommandations. Ce dernier est subdivisé en deux parties, la première concerne les recommandations spécifiques et la deuxième présente une recommandation générale permettant une vue d'ensemble sur la problématique à l'étude.

Enfin, le dernier chapitre permet de rappeler les principaux éléments développés dans cette recherche, de faire un retour sur les faits saillants et importants à retenir pour finalement conclure sur une note positive.

2. Problématique

Trois groupes d'éléments-clés composent notre problématique. D'abord, afin de bien situer notre problème de recherche, nous introduisons les éléments relevant de la FGA, ensuite, nous abordons la question du décrochage scolaire et de la réussite de l'élève au sein de l'école, enfin, nous vous présentons l'objet de notre recherche, soit celui de l'accompagnement de l'élève.

2.1 Éducation des adultes au Québec

Le but de cette partie vise à fournir les informations pertinentes à la compréhension du secteur de l'éducation des adultes, assez méconnu, et à y identifier la présence des problèmes reliés à notre préoccupation.

Mais avant, signalons qu'afin de se familiariser avec les nombreuses dénominations utilisées pour désigner de façon générale l'éducation des adultes au Québec comme, notamment, celles de formation continue, d'éducation permanente, d'éducation tout au long de la vie, largement utilisées et confondues, tant dans la littérature que dans le langage de tous les jours, la consultation d'un document synthèse du Gouvernement du Québec (2009a) (Cf. Annexe A au schéma No 15) est proposée. Ce dernier contient également des repères historiques et conceptuels propres à ce secteur.

2.1.1 Quelques éléments pertinents d'ordre historique

Il nous semble important de mentionner qu'au Québec, dès 1966, soit deux ans après la création du Ministère de l'Éducation, les premières structures officielles de l'éducation des adultes ont été mises en place, ce qui totalisera bientôt presque 50 ans d'histoire. Pour aller à l'essentiel, dans *Histoire de l'éducation des adultes* (MELS, 2007), d'un point de vue politico-historique, trois phases servent de repères.

Dans un premier temps, l'éducation des adultes était surtout dédiée aux activités d'éducation populaire et de formation professionnelle puis, l'amélioration des mesures de rattrapage scolaire, la lutte contre l'analphabétisme et une reconnaissance officielle du caractère spécifique de ce secteur marquent les années 70. Ensuite, mentionnons la Commission Jean ¹qui, au Québec, est responsable du faire-valoir des principes fondateurs propres à l'apprentissage de l'adulte,

¹ La Commission Jean a eu lieu en 1980 et aura marqué de façon importante l'évolution des services d'éducation des adultes du Québec.

incluant la pertinence de transformer nos pratiques éducatives en matière d'éducation des adultes. Également, aux termes des années 80, soulignons l'adoption de la loi 107², reconnaissant le droit de l'adulte à l'éducation au même titre que les jeunes et à la gratuité des services, de même que celle de la loi 90³ contribuant au développement d'une culture québécoise de formation continue.

Dans un second temps, rappelons *Les états généraux sur l'éducation* (MEQ, 1995-1996⁴) qui ont fait ressortir la pertinence de la spécificité des besoins éducatifs au secteur adulte, la *Conférence de l'Unesco*⁵ et le rapport Delors (1996) intitulé « *L'éducation : un trésor est caché dedans* », qui définit les grandes orientations mondiales en matière d'éducation des adultes au XXI^e siècle en proposant la création d'une véritable société éducative et en établissant clairement des liens entre l'éducation des adultes et une société plus juste et équitable pour tous.

Le troisième temps se distingue par l'adoption de la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* du Québec (MELS, 2002a). Les quatre orientations structurantes poursuivies par cette politique indiquent qu'il faut:

- 1) assurer une formation de base aux adultes;
- 2) maintenir et rehausser sans cesse le niveau de compétences des adultes;
- 3) valoriser les acquis et les compétences par une reconnaissance officielle;
- 4) lever les obstacles à l'accessibilité et à la persévérance.

Avant de terminer, mentionnons, pour le secteur adulte, un tournant important pris en 2004. D'abord, il faut souligner, le déploiement du programme intitulé « *Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans* » du MELS (2004a) auquel 30 commissions scolaires du Québec ont participé, et ce, tant sur le plan des interventions ciblées que sur celui de la recherche, ensuite, la création des *Services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement* (SARCA) (MELS, 2006a) et enfin, l'implantation des *Services éducatifs*

² La loi 107 a été adoptée en 1988.

³ La loi 90 a été adoptée en 1995.

⁴ Pour plus d'information sur ce sujet vous pouvez vous référer au document suivant : <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs40858>

⁵ Cette conférence a été tenue en 1997.

complémentaires en formation générale des adultes (MELS, 2009b) visant spécifiquement à soutenir la réussite de l'élève et sa persévérance scolaire.

En conclusion, depuis plusieurs années, l'éducation des adultes au Québec est une entité formelle, structurée, définie légalement et elle est subventionnée publiquement.

2.1.2 La formation générale des adultes

La FGA désigne la formation dispensée par les centres d'éducation des adultes (CÉA) établis par les commissions scolaires pour les adultes dès l'âge de 16 ans au 30 juin de l'année en cours (MELS, 2004b).

Afin de remplir le mandat de la FGA, signalons la présence, au Québec de 193 centres d'éducation des adultes, répartis dans 72 commissions scolaires (MELS, 2013a). De plus, l'effectif de la formation générale des adultes (FGA), pour l'ensemble du Québec, se compose de 191 148 élèves (MELS, 2013b), ce qui représente autour de 30 % de tous les élèves en formation générale au secondaire public.

Ce qui s'avère une contribution importante à l'atteinte des résultats nationaux en matière d'éducation, d'où l'intérêt de mieux comprendre les enjeux systémiques propres à ce secteur, dont l'accompagnement de l'élève fait partie.

Quant aux services éducatifs offerts en FGA, ils comportent trois sections : les services de formation, les services d'éducation populaire et les services complémentaires. Plus spécifiquement, deux de ces sections concernent cette recherche. Ce sont, premièrement, les services de formation et, deuxièmement, les services complémentaires.

Dans les services de formation, on retrouve, d'une part, les services d'enseignement, et d'autre part, les services d'aide à la démarche de formation. Les services d'enseignement sont de dix types. Ce sont : le soutien pédagogique, l'alphabétisation, le présecondaire, le premier cycle du secondaire, le second cycle du secondaire, l'intégration sociale, l'intégration socioprofessionnelle, la francisation, la préparation à la formation professionnelle et la préparation aux études postsecondaires. Plus concrètement, ces services sont regroupés sous les termes de formation de base commune (FBC) pour l'alphabétisation, le présecondaire et le premier cycle du secondaire, soit la 1^{re} et la 2^e secondaires et de formation de base diversifiée

(FBD) pour la 3^e, la 4^e et la 5^e secondaires. Ce sont les élèves issus de la FBC et de la FBD qui sont visés dans cette recherche. Les services d'aide à la démarche de formation concernent l'aide à l'élève pour l'établissement de son projet de formation et pour l'exploration des voies et ressources disponibles pour réaliser ce projet⁶.

Enfin, les services complémentaires concernent le soutien de l'élève en formation au regard des difficultés liées à ses conditions personnelles et sociales. Il peut s'agir de services d'orthopédagogie, d'intervention de type psychosocial, *etc.* (MELS, 2009b)⁷.

Quant aux questions de sanction des études, dans un souci d'équité, les normes pour la délivrance du Diplôme d'études secondaires (DES) en provenance de ce secteur sont essentiellement semblables tout en présentant une légère différence avec celles du secteur des jeunes en ce sens qu'elles permettent un petit bloc souple de cours admissibles aux fins de sanction⁸.

De plus, à ce jour, il n'existe pas d'indicateurs pouvant attester du cheminement précis des élèves dans ce secteur, mais nous savons que des outils sont en développement (MELS, 2012). Toutefois, des analyses partielles permettent d'affirmer que 39 % des diplômes émis par la FGA sont obtenus par des jeunes de 19 ans ou moins (AGIFA, <http://www.aqifga.com>).

2.1.3 La question de l'âge des élèves

Contrairement à ce que l'on devrait s'attendre dans un contexte éducatif d'éducation des adultes, la grande majorité des personnes inscrites en FGA au Québec se compose de très jeunes adultes et la minorité de la clientèle se compose de « vrais adultes ». Ce phénomène s'est amorcé, lors de la crise du travail, autour des années 80, et depuis, selon le MELS (2005) la formation générale des adultes constitue une voie privilégiée par de nombreux jeunes. Citons :

⁶ Ces services concernant le projet de l'élève sont étroitement liés aux services d'orientation et d'information scolaire et professionnelle dispensés dans les milieux de la FGA.

⁷ Ces services seront présentés plus en détail dans la section de l'accompagnement de l'élève en FGA.

⁸ Pour plus de précisions vous pouvez vous référer au lien suivant:
<http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0468.pdf>

« Cette population représente plus de la moitié (55 p.100) de l'effectif inscrit en formation générale, soit 90 336 personnes. Près de deux tiers d'entre elles sont âgées de 16 à 19 ans. [...]. Aussi, plusieurs jeunes passent directement de la formation initiale au secteur des adultes, il n'y a donc pas, dans leur cas, cette notion de discontinuité de parcours qui définit généralement l'éducation des adultes. » (*Ibid*, p.43).

La clientèle se compose majoritairement de jeunes adultes, issus de l'école secondaire, en continuité de formation, et de jeunes adultes répondant au portrait général du décrocheur scolaire de retour en formation.

De plus, parmi ces jeunes, certains ont des troubles et des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation et peuvent aussi avoir des handicaps de différentes natures (MELS, 2009b; Lemire, 2010; Rousseau, Théberge et al., 2010).

Ceci dit, le questionnement suivant se pose : l'école des adultes, développée avec la Commission Jean (1980-1982) et officialisée par la politique sur l'éducation des adultes (MELS, 2002a), pensée et conçue pour de vrais adultes, est-elle vraiment équipée pour relayer l'école secondaire où elle a échoué et répondre aux besoins éducationnels des jeunes formant des populations « résiduelles » qui ne sont pas parvenues à réussir à l'école et à s'insérer correctement dans le système scolaire? Si oui, comment y parvient-elle et quels sont les leviers favorisant la réussite de l'élève? Qu'en est-il de l'accompagnement dans ce contexte éducatif particulier?

2.1.4 Les caractéristiques des élèves

Dans *Portrait personnel, familial et scolaire des jeunes adultes émergents (16-24 ans) accédant aux secteurs adultes du secondaire: identification des facteurs associés à la persévérance et à l'abandon au sein de ces milieux scolaires*, Marcotte, Cloutier et Fortin (2007) indiquent que le secteur adulte accueille des jeunes aux caractéristiques variées, composant ainsi un groupe hétérogène, dont il se dégage néanmoins quatre profils à savoir: des jeunes sans problèmes majeurs, mais qui ont connu des retards scolaires (surtout des hommes); des jeunes ouverts et résilients qui se caractérisent par leur ouverture et leur recherche identitaire (légère dominance féminine); des jeunes présentant des niveaux plutôt élevés de détresse psychologique (forte dominance féminine); des jeunes ayant des problèmes de comportement (issus antérieurement des classes dites spéciales).

De cette étude, au chapitre des résultats et pistes de solution, il ressort que:

« [...] le passage de ces apprenants en centre FGA est vécu comme une expérience positive et significative, ce qui démontre le rôle-clé de ces milieux et leur potentiel à marquer un point tournant sur la trajectoire scolaire souvent ponctuée d'échecs de ces jeunes adultes émergents.», (*Ibid*, p.4).

Puis, plus spécifiquement, au sujet des caractéristiques des décrocheurs, selon les chercheurs (Dumont, Myre-Bisaillon, Rousseau et Samson, 2008; Lessard et al., 2007; Potvin, Fortin, Marcotte, Royer et Deslandes, 2004) ces derniers appartiennent au sexe masculin; adoptent des stratégies d'adaptation infructueuses et inefficaces (éviter et dénier); manifestent un faible niveau d'estime de soi; éprouvent des difficultés dans les relations avec les autres; voient négativement l'école, présentant des difficultés d'ordre scolaire de toutes sortes; manquent de motivation pour l'école; connaissent des difficultés d'ordre comportemental (extériorisées et intériorisées); accusent un retard scolaire et redoublent à répétition. Ces caractéristiques sont donc susceptibles de se retrouver chez les jeunes qui fréquentent au secteur adulte.

Pour cette population à l'étude, les facteurs de risque répertoriés par les chercheurs (Potvin, Fortin, Marcotte, Royer et Deslandes, 2004) sont : un haut niveau de dépression, un manque d'organisation familiale, un manque de cohésion familiale, une attitude négative des enseignants envers l'élève, un désengagement de l'élève dans les activités scolaires, un faible rendement scolaire en mathématiques et en français. Par ailleurs, les facteurs de protection sont : personnels (intra et interpersonnel), familiaux (par le soutien des parents), associés au réseau social (les amis et les pairs) et scolaires, c'est-à-dire en relation avec les enseignants, les activités parascolaires, la réussite scolaire et les membres de la communauté dont les partenaires de l'éducation.

Aux termes de ces études précitées, l'intervention préventive, auprès de cette clientèle, concerne l'ensemble des acteurs de l'éducation qui sont : les directions d'écoles et de centres qui, par leur leadership (Lapointe, 2005), peuvent influencer la réussite de leurs élèves, les enseignants, les intervenants, les jeunes eux-mêmes, leurs parents et leurs pairs.

À ce portrait, ajoutons les éléments concernant la motivation et l'engagement (Lessard et al. 2007; Gagnon et Brunelle, 1999) souvent mentionnés dans l'ensemble des recherches sur cette population étudiante.

Enfin, selon Janosz (2000), pour ces clientèles, une attention particulière se doit d'être portée au climat de la classe et de l'école. Ces environnements doivent être sans violence. Les facteurs institutionnels, dont l'organisation fait partie, sont également importants et influencent directement l'expérience scolaire de l'élève.

2.1.5 Fonctionnement et organisation des centres de la FGA

Parmi les recherches récentes en FGA, Bessette (2005) a étudié le fonctionnement et l'organisation de centres d'éducation des adultes en analysant le jeu des acteurs. Bien qu'il s'agisse d'une étude qualitative dont les résultats ne pourraient être généralisables, le jeu des acteurs se définit ici, selon l'auteure, par les enseignants, les professionnels et les gestionnaires en regard des politiques, des lois et des règlements du MELS en matière d'éducation des adultes et des théories de l'apprentissage spécifiques à l'adulte.

Il a été démontré que les acteurs sont, d'une part, en harmonie avec les politiques en matière d'éducation des adultes, et d'autre part, « qu'ils répondent aux besoins, attentes, et caractéristiques qu'ils perçoivent chez leur clientèle. ». (*Ibid*, p. ii). De fait, les acteurs semblent adapter leurs pratiques aux spécificités et besoins de leurs élèves et faire preuve d'une préoccupation andragogique dans leurs interactions avec les élèves.

Parmi les théoriciens de l'apprentissage chez les adultes, Knowles (1990) est considéré comme le père fondateur de l'andragogie. Les principaux fondements de « la théorie moderne de l'apprentissage chez les adultes appelée "andragogie" » reposent sur les éléments suivants: les adultes sont motivés pour une formation lorsqu'ils se découvrent des besoins et des centres d'intérêt qu'ils pourraient satisfaire; le mode d'apprentissage des adultes est centré sur la réalité; c'est pourquoi la formation doit être conçue autour de situations réelles; l'expérience est le plus grand facteur d'apprentissage des adultes; c'est pourquoi l'analyse de l'expérience est la méthode de base de la formation; les adultes aspirent profondément à se déterminer eux-mêmes, ce qui explique que le rôle de l'enseignant est d'amorcer un processus d'investigation bilatérale

plutôt que de transmettre ses connaissances pour ensuite les évaluer; les différentes personnalités se creusent avec l'âge; les enseignants doivent par conséquent en tenir compte et varier les styles, les durées, les lieux et les rythmes d'apprentissage. Citons : « Un autre élément clé de l'andragogie repose sur l'adhésion à des valeurs humanistes chez les éducateurs, valeurs qui, lorsqu'elles guident les actions, mènent à la création d'un climat de respect mutuel entre éducateurs et étudiants adultes » (Marchand, 1997; Spencer, 2006 cité dans Rousseau, Théberge et al., 2010).

De plus, toujours au sujet des approches pédagogiques, il semble important de souligner que l'implantation du renouveau pédagogique des dernières années (virage oblige!) affecte les pratiques dites « andragogiques » au quotidien ainsi que les besoins des jeunes adultes « adolescents » en matière de discipline et de sa gestion. Dans le milieu de la FGA, l'arrivée de plus jeunes enseignants et autres catégories associées, introduisant peu à peu le concept de pédagogie différenciée, peut faire en sorte que l'approche andragogique subisse des modifications.

Malgré ce qui a été mentionné précédemment, il n'en demeure pas moins qu'encore actuellement l'approche de type individualisé est utilisée, et ce, à une très grande échelle, dans tous les CÉA du Québec. Pour le milieu de la FGA, cette approche avec les jeunes adultes constitue un enjeu d'ordre pédagogique majeur qui implique une remise en question en profondeur d'un nouveau paradigme se situant entre andragogie et pédagogie. Ainsi, l'expression « pédagogie » (Nolet, 2010) a vu le jour dans le milieu.

Bref, les méthodes d'enseignement et d'organisation scolaire de la FGA, malgré leur caractère « hybride » et évolutif, semblent offrir une approche différente de celle du secteur jeune.

En effet, de façon générale, les centres offrent, pour la plupart, un contexte organisationnel différent de celui d'une école secondaire régulière permettant l'individualisation de la formation et le respect du rythme d'apprentissage de chacun. Les types d'horaires sont nombreux, entre les possibilités d'études à temps plein, à temps partiel et à la formation à distance. Les possibilités de débiter et de terminer sa formation existent tout au long de l'année; on utilisera alors les termes entrées continues et sorties variables. La durée du séjour sera déterminée par l'objectif

poursuivi par l'élève. À cet effet, un profil de formation personnalisé⁹ est remis à chaque élève au début de son parcours. Les matières enseignées, à chacun des niveaux à faire, sont morcelées par étapes, appelées sigles, auxquels sont rattachés les examens du Ministère que l'élève subit, en salle d'examens, après une évaluation formative (prétest) faite par l'enseignant. Les examens se déroulent tout au long de l'année et sont sanctionnés par le MELS et conduisent ultimement à l'émission des unités nécessaires à l'obtention du DES, à l'admission dans un programme professionnel ou à la poursuite d'études supérieures.

2.1.6 Éducation des adultes et besoins spécifiques des jeunes adultes

Intéressés par le nombre croissant de jeunes qui rejoignent les rangs de la FGA, dans *Étude longitudinale sur l'expérience de l'éducation des adultes et l'insertion sociale et professionnelle des jeunes*, Dumont, Myre-Bisaillon, Rousseau et Samson (2008) se sont donnés trois objectifs, importants de souligner: en premier lieu, documenter les raisons qui motivent les jeunes ayant des difficultés à recourir à l'éducation des adultes dès l'âge de seize ans, en deuxième lieu, décrire et analyser l'expérience scolaire de ces jeunes et, en troisième lieu, documenter la transition de l'éducation des adultes au monde du travail.

Au chapitre des résultats, on signale que « l'espoir d'une expérience scolaire plus positive, porteuse de réussite scolaire et sociale » est mentionné par un nombre important de répondants.

Puis, les motifs les plus souvent mentionnés par les jeunes pour expliquer leur présence en FGA sont liés à une expérience négative de l'école secondaire. Essentiellement, les jeunes ont exprimé que le climat de la classe, jugé plutôt négatif, motive l'arrêt des études au secteur jeune et justifie leur passage au secteur adulte. De plus, les jeunes affirment avoir quitté l'école secondaire, pour un centre d'adultes, en raison du manque perçu d'encadrement. Quant aux raisons liées à la scolarité, les jeunes quittent pour concrétiser un objectif de formation, pour s'orienter vers le marché du travail ou pour le simple plaisir de choisir. Cette notion de choix contribuerait à rendre le climat du centre et de la classe beaucoup plus positif que le climat de l'école secondaire.

⁹ Ce profil est un outil à double volet, l'un est administratif et l'autre est utilisé à des fins de suivis pédagogiques.

En ce qui a trait aux avantages de fréquenter un centre d'éducation des adultes, l'avantage le plus souvent exprimé par les jeunes est associé au soutien scolaire. Les participants affirment qu'ils reçoivent plus d'aide dans les CÉA qu'ils n'en recevaient au secteur des jeunes. Le rythme d'étude individuel et l'approche individualisée qui permettent de passer plus rapidement sur les notions déjà acquises, et inversement, sont appréciés. Ce fonctionnement individuel favorise une durée de formation plus courte. Enfin, les situations d'évaluation génèrent moins d'inquiétude et de stress, car la passation du prétest obligatoire avant toute activité d'évaluation sert de balise.

En lien avec le réseau social, ces chercheurs font valoir que fréquenter le CÉA est, pour les jeunes, synonyme d'ouverture. En effet, les jeunes affirment y ressentir moins de jugement, moins de rejet et moins d'effet de gang comparativement à l'école secondaire. Puis, dans le même ordre d'idée, le climat d'entraide qui y règne contribuerait au dépassement de soi plutôt qu'à la compétition entre étudiants.

Ce qui plaide en faveur du fait que l'école des adultes, dans sa recherche d'amélioration, doit se garder de reproduire le modèle de l'école secondaire dans laquelle certains élèves semblent ne pas pouvoir atteindre leur objectif.

Tout récemment, dans le cadre d'une perspective globale d'études sur la persévérance scolaire chez les jeunes élèves ayant des difficultés importantes à l'école, Rousseau, Théberge et al. (2010) ont investigué différentes problématiques dont celle des élèves des CÉA, âgés de 16 à 18 ans ayant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou des handicaps (EHDAA). Ceux-ci sont issus du secteur des jeunes et transitent, dans l'espoir de réussir leurs études, vers le secteur de l'éducation des adultes¹⁰. Dans cette recherche, les auteurs ont tenté, d'une part, d'approfondir les raisons qui motivent le choix de ces jeunes de fréquenter les services aux adultes et, d'autre part, de comprendre leur expérience scolaire et les fondements de leur décision. Deux éléments composent la problématique. Le premier fait état de la nature et de l'importance des services éducatifs aux adultes, tel que retracé dans les écrits officiels concernant la première réforme québécoise de l'éducation (rapport Parent)¹¹. Le second fait état des caractéristiques individuelles divergentes de cette population d'élèves comparativement à celles recensées par les

¹⁰ Il n'y a pas dans ces cas d'élèves, de période d'arrêt des études contrairement au cas d'élèves que sont les décrocheurs scolaires.

¹¹ Ce qui permet de constater l'actualité de ces propos historiques.

chercheurs sur les caractéristiques des décrocheurs et décrocheuses. Quant aux résultats obtenus, les chercheurs ont procédé à un découpage des éléments les plus marquants. Parmi ces éléments, le manque perçu d'encadrement à l'école secondaire est mentionné comme étant de première importance. De plus, en ce qui regarde les avantages associés à la poursuite des études au secteur des adultes, ceux associés au soutien scolaire obtenu dans le milieu scolaire sont les premiers mentionnés par les jeunes. Aussi, l'aide et le soutien sont ciblés comme étant des déterminants majeurs de leur réussite scolaire. Enfin, mentionnons qu'au chapitre de la discussion, la question andragogique est débattue ainsi que la persévérance exemplaire de ces jeunes élèves (HDAA) qui poursuivent leurs études en dépit des obstacles¹².

Également, au sujet des obstacles à la persévérance en FGA, nous avons recensé une recherche d'importance auprès de la clientèle EHDAA de la FGA intitulée *Obstacles à la persévérance scolaire d'adultes ayant des problèmes d'apprentissage lors de leur passage à l'éducation des adultes* (Lemire, 2010). Après avoir constaté que plusieurs élèves de l'école secondaire ayant des problèmes d'apprentissage s'inscrivent en assez grand nombre en formation générale des adultes pour faire leurs études secondaires, cette auteure s'est intéressée à savoir quels sont, pour cette population à l'étude, les obstacles rencontrés par ces élèves lors de leur passage en FGA.

S'appuyant sur la typologie des obstacles de Patricia Cross (1981 citée dans *Ibid*), l'auteure en identifie les principaux dont ceux d'ordre dispositionnel et ceux d'ordre institutionnel comme étant les plus occurrence. Les obstacles d'ordre dispositionnel (reliés à notre thème) sont, entre autres, les perceptions négatives face à l'école et l'absence de culture de formation. Les obstacles d'ordre institutionnel, identifiés par les élèves (toujours reliés à notre thème) sont, pour leur part, entre autres, les conditions d'accueil, l'insuffisance des mesures de soutien à la démarche de formation, un cadre de formation peu adapté à leur besoin, un contexte andragogique peu favorable et des lacunes sur le plan de l'information.

De plus, bien au-delà de ce repérage des obstacles les plus occurrence, l'auteure (Idid) a découvert l'existence, au plan théorique, d'une catégorie d'obstacles non répertoriée par les auteurs à ce jour. Ce sont les obstacles d'ordre intrinsèque, comme le fait d'avoir un problème

¹² Cette recherche s'appuie sur la perception des jeunes au moment de leur arrivée à l'éducation des adultes. Elle s'appuie sur le courant de constructivisme social (Gilly, 1995; Roux et Gilly, 1993, cités dans Rousseau, Théberge et al., 2009) et phénoménologique (Berger et Luckmann, 1966, cités dans Rousseau, Théberge et al, 2009).

d'apprentissage. En conséquence de ce qui a été étudié, l'interprétation des résultats de recherche révèle, qu'afin de favoriser la réussite en FGA des élèves ayant un problème d'apprentissage, une adaptation et une diversification des pratiques institutionnelles et des méthodes utilisées sont souhaitables.

On constate, de ce qui précède, que l'accompagnement de l'élève qui fréquente la FGA constitue un vaste champ d'investigation et d'élucidation qui interpelle directement notre thème de recherche au sujet des pratiques d'accompagnement de l'élève qui fréquente la FGA. Enfin, l'auteure souligne que le manque d'accompagnement et de soutien, malgré la présence du service d'accompagnement prévu par le SARCA (MELS, 2004c), a été soulevé par tous les participants de son étude et que les obstacles reliés à l'encadrement de l'élève sont les plus cités dans le cadre de cette recherche.

Pour sa part, d'Ortun (2009), après avoir constaté, comme plusieurs autres chercheurs, «l'exode» des jeunes vers le secteur adulte, a procédé à une étude. Cette dernière s'insère dans la même étude sur la persévérance scolaire que celle de Rousseau, Théberge et al. (2010) au sujet d'adultes inscrits en FGA (formation de base) présenté précédemment. Plus spécifiquement, d'Ortun (2009) s'est intéressée au groupe d'élèves âgés de 16 à 25 ans et étant issus tant d'un milieu rural que d'un milieu urbain. Par cette recherche, l'auteure visait à décrire les raisons pour lesquelles ces jeunes reprennent leurs études, à reconnaître les obstacles liés à la réussite de leurs études et enfin à saisir leurs perceptions des services offerts par les centres de formation. Les principaux éléments de la problématique concernent d'abord la formation continue comme enjeu de société (importance de l'éducation tout au long de la vie), ensuite la question de la poursuite des études à l'âge adulte, et finalement, le fait d'être un jeune et d'étudier au secteur des adultes. Parmi les conditions andragogiques favorisant l'apprentissage chez les adultes, l'auteure indique, pertinemment à notre sujet de recherche, l'importance de la relation éducative et du soutien pour la réussite des élèves. Sur le plan des résultats, les principales raisons motivant les jeunes à retourner aux études sont le désir d'obtenir un diplôme et d'obtenir un meilleur emploi. Ces raisons ont été mentionnées par plus de 90 % des répondants et celles-ci interpellent directement la mission de l'école à l'égard des questions relatives à la qualification scolaire et à l'insertion en emploi. En résumé, l'accompagnement et le soutien apportés à l'élève sont des facteurs

importants pour répondre aux besoins des élèves des centres et pour favoriser leur bien-être au CÉA.

Dans un autre ordre d'idées, à savoir, s'il est facile ou difficile d'actualiser et/ou de réussir à poursuivre son projet d'études à l'école de la « seconde chance »¹³, au sujet des parcours et des trajectoires des élèves inscrits en FGA, dans *La diversité des trajectoires et la réussite éducative des adultes en formation de base* Bélanger, Carignan et Staiculescu (2007) soulignent que le poids des parcours scolaires passés semble toucher tous les groupes de répondants à l'étude et que les expériences caractérisées par l'échec auront des répercussions tout au long de la « biographie éducative ». Cette recherche met en évidence le fait que ce sont ceux dont le parcours scolaire se distingue par la continuité qui réussissent. Pour les autres, dont le parcours scolaire se distingue par la discontinuité, il semble persister un « pattern » d'échec scolaire et d'abandon/redécrochage. De fait, il semble que le « sac à dos » (Murdoch, 2008, communication personnelle) de « carences » accumulées au fil des années ne leur permette pas de réussir à atteindre leur objectif scolaire.

Par ailleurs, les personnes interrogées dans cette même étude, ceci incluant les personnes qui n'ont atteint aucun objectif scolaire ainsi que les deux tiers des répondants qui ont décroché à nouveau avant d'avoir acquis une scolarité qualifiante, en arrivent à un consensus sur le fait que leur passage à la formation générale des adultes les a aidés au plan personnel. Plusieurs élèves mentionnent, également, la très grande importance du soutien de leurs enseignants et de leurs intervenants dans leur cheminement, qu'ils associent à un élément facilitant leur réussite.

Citons :

« [...] cela a contribué à la croissance de leur développement personnel, en favorisant une meilleure estime ou confiance en soi et en ses capacités, ainsi qu'une plus grande maturité ou satisfaction personnelle. » (Bélanger, Carignan et Staiculescu, 2007, p.59).

On en conclût que malgré le fait que l'expérience scolaire en FGA semble positive et inclusive à bien des égards, il n'en demeure pas moins que du côté du soutien apporté aux élèves, tant au

¹³ L'expression « seconde chance » désigne les multiples possibilités offertes aux décrocheurs qui désirent faire un retour aux études. Cette expression d'origine anglaise « second chance system » est surtout utilisée dans le reste du Canada et en Europe.

plan pédagogique que personnel et social, bien des questions demeurent en attente de pistes de modèles d'intervention capable de soutenir la réussite de ces élèves.

2.1.7 Au sujet de la recherche

Au sujet de la recherche concernant la formation générale des adultes, deux axes composent la littérature scientifique: les recherches issues d'un corpus d'études sur l'éducation des adultes, communément appelée « éducation permanente » ou « formation continue » et celui sur le décrochage scolaire chez les jeunes. À la lumière de notre revue de littérature, nous pouvons indiquer que les auteurs se réfèrent indistinctement à ces deux corpus, ce qui n'enlève ni la pertinence ni la richesse des propos, de l'un comme de l'autre, mais nous pensons qu'il convient, tout de même, de souligner ce point.

Plus précisément, selon Wikelud, Reder et Hart-Linsberg (1992, cités dans Bélanger, Carignan et Staiculescu, 2007), la recherche sur la formation de base des adultes n'est pas récente et, à ce chapitre, on distingue deux catégories de recherches sur la participation des adultes à la formation. La première est constituée de recherches de nature descriptive et la seconde, d'études explicatives à orientation qualitative.

De plus, plus spécifiquement, au sujet de la recherche québécoise en la matière, Bélanger, Carignan et Staiculescu (2007) constate, que les chercheurs ont investi, d'une part, dans l'étude des facteurs relatifs à la participation¹⁴ ou à la réussite (Commission scolaire des Draveurs, 2005; Hurtibise, Vatz Caaroussi, Bourdon, Guérette et Rachdi, 2004; Gaudreau, 2001; Poirier et Plourde, 2001; Ouellette, 1997; Dubé 1996; Roy, 1994, cités dans *Ibid*) et, d'autre part, dans l'étude visant à rétablir des enchaînements aux fins d'explication (Deniger et Roy, 1998, cités dans *Ibid*).

Enfin, citons :

« La gestion de l'ensemble des composantes du système d'éducation des adultes exige de disposer de données fiables, valides, compatibles et ventilées selon les sexes, ainsi que d'indicateurs du même ordre permettant de juger

¹⁴ De façon générale, ces études ont permis de cerner trois types d'obstacles, soit ceux d'ordre institutionnel, situationnel et attitudinal ou culturel. Ces études étaient centrées sur l'approfondissement des dynamiques en jeu lors de la participation à la formation des adultes ou à la non participation.

des résultats obtenus de façon éclairée [...] Or, dans l'état actuel des choses, le Québec fait face à des lacunes sur le plan des données en matière d'éducation des adultes et de formation continue, outre que la recherche dans ce domaine est peu développée et mal établie » (Québec 2002, p.33, cité dans CSE, 2006, p.5).

2.2 Question de réussite à l'école

La question de la réussite à l'école soulève des débats soutenus, nourris par une abondante littérature tant scientifique que celle issue des politiques et programmes scolaires. Dans la partie suivante, nous rendrons compte de l'essentiel de ces débats sans toutefois prétendre à son exhaustivité. Cette section vise surtout à faire état de la complexité du problème de réussite à l'école et d'en présenter les facettes les plus importantes pour notre contexte d'études.

2.2.1 Le décrochage : une problématique majeure

« But this was tantamount to dropping out of school because he didn't have a tutor to monitor his progress. » (Roy, 2008, p. 107).¹⁵

Bien que l'école québécoise soit aujourd'hui accessible à tous, le défi de la scolarisation universelle demeure encore un défi de taille, car malheureusement, tous ne parviennent pas également à la réussite, en particulier à la réussite de leurs études secondaires.

Selon *l'Enquête nationale auprès des ménages* réalisée en 2011 (Statistiques Canada), il existe, au Québec, près de 1,5 million de personnes, entre 15 et 64 ans, n'étant pas diplômés du secondaire. De plus, dans ce groupe, autour de 400 000 adultes ne possèdent pas 9 ans de scolarité (CSE, 2013), et ce, malgré la facilité de cet accès (déjà mentionné), la gratuité de l'éducation, la loi sur la fréquentation obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans et la présence d'un système éducatif de « seconde chance » offrant à toute personne de 16 ans et plus de multiples possibilités de formations menant à des diplômes reconnus et qualifiants.

Plusieurs diront même qu'à l'heure actuelle se pointe un grave problème d'ordre socioéconomique, car ni l'immigration ni l'arrivée des jeunes diplômés sur le marché du travail ne suffisent à combler la demande en main-d'œuvre qualifiée. Et c'est surtout pour contrer cette

¹⁵ L'auteur, Michel Roy, est le père de Patrick Roy, qui fût un joueur étoile de hockey professionnel pour l'équipe championne des Canadiens de Montréal en 1993.

carence que plusieurs économistes (CIRPEE, <http://www.cirpee.org/>) croient que le Québec doit compter sur la qualification des jeunes adultes et des adultes non diplômés du secondaire.

De fait, la situation québécoise face à la pauvreté dans la société, bien qu'ayant enregistré des progrès, continue pour plusieurs personnes d'être inquiétante; en particulier, les personnes seules, les immigrants et les jeunes décrocheurs, dont les jeunes garçons âgés de 16 à 24 ans, (Fortin, 2008) comptent parmi les plus pauvres. Or, ce sont ces mêmes décrocheurs¹⁶ et ces garçons qui composent la majorité des demandeurs de services éducatifs à la FGA à laquelle ils ont droit de s'inscrire dès qu'ils atteignent l'âge de 16 ans au 30 juin de l'année en cours, dans l'espoir de décrocher leur premier diplôme et qui souvent quittent à nouveau sans l'avoir obtenu, mais en se disant : « je reviendrai bien un jour! » (Bélanger, Carignan et Staiculescu, 2007). Notons que ces élèves sont déjà en décalage d'âge pour un premier diplôme qui devrait normalement s'obtenir entre 16 et 18 ans.

La précarité d'emploi (Deschenaux, 2009), l'exclusion sociale (Statistiques-Canada, 2011) et les problèmes de santé (Dyke, 2007) et d'engagement civique et social (OCDE, 2003) sont les principales conséquences au manque d'éducation entraînant des impacts négatifs tant d'ordre individuel que collectif.

De plus, selon Duru-Bellat et Van Zanten (2009), l'espérance du nombre d'années d'études, soit le nombre d'années d'études qu'un enfant de 5 ans a la chance de suivre aujourd'hui, étant donné les taux de scolarisation du moment, se situe à 17 ans, selon les estimations d'Orivel (2003, cité dans *Ibid*), dans les pays comme le Canada.

Cette situation implique que des écarts se creusent entre les uns et les autres laissant derrière des strates importantes de notre population, plus précisément, celles qui ne parviennent pas à s'insérer correctement dans le système scolaire.

¹⁶ Cette clientèle est si importante que le MELS, en 2004, a déployé une série de mesures pour soutenir la réussite de cette clientèle. Ces mesures sont regroupées sous le vocable *Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans* « *Le plaisir d'apprendre, j'embarque quand ça me ressemble* ». Les retombées de ces programmes ont fait l'objet d'une évaluation. Pour plus de détails vous pouvez vous référer au site <http://www.erta.ca/projets-en-cours?task=show&view=project&id=3>

Selon Grisay (1984), les principales inégalités scolaires sont les suivantes : inégalités d'accès aux ressources éducatives, inégalités de traitement, inégalités de rendement ou de réussite scolaire, inégalités lors de la valorisation des acquis scolaires dans la vie sociale et professionnelle.

Cette trop forte proportion de personnes n'ayant pas terminé et réussi leurs études secondaires ainsi que les multiples difficultés qu'implique cette réalité, tant au plan individuel que collectif, constitue un problème grave et important pour lequel il est nécessaire d'apporter des solutions.

Puis, dans *La socialisation entre éducation thérapeutique et lutte pour la reconnaissance : la question de l'estime de soi*, Lenoir (2010) dénonce en éducation (et nous nous associons à cette dénonciation) la primauté de l'analyse psychologique. En effet, ce courant, très répandu aux États-Unis et partout dans le monde, se préoccupe surtout du « soi de chaque être humain, séparément ». Citons : « [...] plutôt que de se centrer sur le potentiel humain, elle se centre sur la vulnérabilité psychologique individuelle (Moskowitz, 2001), ce qui a pour effet la culpabilisation des êtres humains par transfert des problèmes sociaux à la vie intime (le processus de psychologisation). Les problèmes sociaux deviennent des problèmes psychologiques personnels dont on devient la cause et l'effet. » (*Ibid*, p. 12).

Selon Portelli et Solomon (2001), ces approches peuvent avoir le défaut de mettre la responsabilité de l'échec scolaire sur l'élève et sa famille et de « détaxer » l'école de sa responsabilité à l'égard de la réussite. Elles ne prennent pas assez en compte les éléments issus de l'environnement social et des obstacles à l'intérieur du cadre du système éducatif lui-même. Par exemple, certains enseignants peuvent être aux prises avec des politiques mal appliquées ou mal comprises et aller jusqu'à refuser de remettre en question leurs pratiques pédagogiques, sous prétexte que le problème appartient à l'élève ou à sa famille. Le problème de la réussite peut aussi s'expliquer par certains « défauts » relevant de l'institution. Trop de fois, pour certains défenseurs des analyses psychologique et psychopédagogique, l'intervention devrait porter sur l'adaptation de l'élève à l'école, alors que l'inverse pourrait être aussi envisageable et profitable.

Comme certains sociologues le rappellent avec raison, « Individualiser les problèmes sociaux peut avoir un effet stigmatisant pour la victime » (Deniger, communication personnelle, 2009) et

« Quand l'interaction stigmatise, elle ne détruit pas seulement la "surface" de l'individu, elle atteint ce qu'il faut bien appeler son "moi" ». (Dubet, 1994, p. 84).

Bref, dans sa posture, la perspective sociologique parce qu'elle tient compte autant des difficultés du sujet que celles issues de la dynamique et des interactions avec le milieu, en l'occurrence l'école et la société dans laquelle il vit, semble intéressante pour articuler une réponse différente et complémentaire aux questions de réussite à l'école et d'accompagnement de l'élève.

Pour ces raisons, dans cette thèse, sans toutefois nier et apprécier l'apport incontestable de plusieurs perspectives (psychologique, psychopédagogique, *etc.*) au sujet des questions du décrochage, nous optons pour une approche sociologique du problème qui offre une vision large et inclusive convenant bien à notre thème d'accompagnement et de réussite à l'école et de ses enjeux systémiques.

2.2.2 Définir le décrochage, divergences et convergences

Au chapitre des chiffres et des définitions, plusieurs auteurs fournissent des explications afin de comprendre l'alignement et l'interprétation des données sur le décrochage scolaire et les plus avertis nous invitent à déployer beaucoup de rigueur scientifique lors de l'usage de chiffres en ce domaine. Leurs motifs sont les suivants.

Baby (2005) mentionne que la complexité du phénomène serait d'abord attribuable aux diverses façons disponibles pour effectuer les calculs. Cet argument est également appuyé par deux autres auteurs, Rousseau et Bertrand (2005), qui en viennent au même constat. De façon générale, il existe trois façons de calculer le taux de décrochage :

- 1) Celle dite des cohortes : elle se calcule sur cinq ans. On dénombre les élèves qui ont leur diplôme et ceux qui sont partis sans l'avoir eu. C'est la notion de durée normale, soit cinq années pour faire son cours secondaire.
- 2) Celle dite du seuil critique : on fixe un âge chronologique, généralement 20 ans, ce qui donne à l'élève un sursis de trois ans pour finir le secondaire, souvent à l'éducation des adultes.

3) Celle de l'OCDE : on divise le nombre de DES pour une année donnée par la population d'âge théorique de fin d'études secondaires, peu importe l'âge des diplômés.

De plus, dans un article intitulé : « Qu'entend-on "réellement" par décrochage scolaire? », Rousseau et Bertrand (2005) considèrent, pour leur part, trois facteurs importants pour expliquer les écarts de pourcentages dans les calculs des taux de décrochage. Ces facteurs sont : 1) les définitions du problème, 2) la méthode de calcul du pourcentage, 3) les sources de renseignements utilisées pour effectuer le calcul.

En ce qui regarde les définitions les plus « populaires » et celles les plus souvent citées dans les recherches sur le décrochage (car presque toutes les recherches étudiées font appel à ces notions comme s'il s'agissait d'une norme), retenons les définitions suivantes :

- 1) « [...] un décrocheur est un jeune qui a abandonné ses études avant d'avoir obtenu un diplôme d'études secondaires. » (Statistiques-Canada, 1995, cité *Ibid*, p. 18) ;
- 2) « [...] le MEQ définit le décrochage comme une interruption des études qui peut être temporaire, contrairement à l'abandon scolaire qui représente un état définitif. » (MEQ, 2000d, cité *Ibid*, p. 18) ;
- 3) « Le ministère de l'Éducation du Québec définit le taux de décrochage scolaire par la proportion de la population de moins de 20 ans qui ne fréquente pas l'école et qui n'a pas obtenu de diplôme du secondaire. » (Potvin, Fortin, Marcotte, Royer et Deslandes, 2004, p. 2).

Également, affirme Baby (2005), ces définitions peuvent varier d'un pays à l'autre, d'une étude à l'autre ou d'un organisme à l'autre. Par exemple, au Québec, le MELS inclut dans sa définition les diplômés de plusieurs programmes qui sont les suivants : Diplôme d'études professionnelles (DEP), attestation de spécialisation professionnelle (ASP), certificat d'études professionnelles (CEP), attestation de formation professionnelle (AFP), certificat de formation et de récupération (CFER), *etc.*; ce qui renvoie, pour les comparaisons internationales, dont celle de l'OCDE, à la question de la reconnaissance de la diplomation d'études secondaires pour laquelle il n'existe pas de système officiel.

Selon Rousseau et Bertrand (2005), il y a aussi la question de l'âge qui n'est pas uniforme et varie selon les juridictions. Au Canada, par exemple en Ontario, l'âge prévu pour l'obtention du diplôme d'études secondaires est de 19 ans alors qu'il est de 16 ou 17 ans au Québec. Il s'avère, en conséquence, toujours plus prudent de séparer les taux de décrochage en fonction de l'âge des personnes et de choisir ses sources en fonction des objectifs de notre étude. Retenons cette citation : « [...] le taux de décrochage ne peut être interprété de façon absolue, mais doit prendre en compte toute une série de paramètres. » (*Ibid*, p. 26).

De plus, il y a la question des sources de renseignements. À ce sujet, les informations peuvent provenir de deux sources qui sont les données administratives et les données d'enquêtes. Les deux méthodes présentent des avantages et des inconvénients.

Ceci étant, en ce qui concerne les indicateurs de l'éducation, mentionnons quelques chiffres intéressants à retenir et permettant de voir l'ampleur du problème chez les jeunes, en particulier les jeunes garçons. Citons :

« En 2001, près de 154 000 jeunes âgés de 16 à 24 ans ne détenaient pas de diplôme du secondaire [...]. Le taux de décrochage scolaire des jeunes âgés de 16-24 ans suivait alors une courbe ascendante avec l'âge : il s'établissait à 9,8 p.100 chez les jeunes âgés de 17 ans, à 17,2 p.100 chez les jeunes de 18 ans et à 19,9 p. 100 chez les jeunes de 20 ans. Davantage de garçons que de filles décrochaient du système scolaire, et ce, peu importe l'âge. » (MELS, 2007b, p. 3)

Aussi, signalons l'importante problématique reliée à l'emploi, autrement dit, les conditions socio-économiques difficiles de cette population. Citons :

« [...] il y avait 30 % moins d'emplois en 2001 pour les personnes non diplômées d'études secondaires par rapport à 1990 (MELS, 2005). Les décrocheurs ont de la difficulté à s'insérer sur le marché du travail et à garder un emploi : ils présentent un taux de chômage presque deux fois plus élevé que celui de la moyenne nationale. » (Statistique Canada, 2003, cité dans Lessard et al. 2007, p.647).

Bref, selon les données du MELS (2012), dans l'ensemble, le décrochage des élèves continue d'être préoccupant. À partir de 17 ans, le phénomène s'accroît de façon régulière, si bien qu'à 19 ans, environ un jeune Québécois sur cinq est en situation de décrochage scolaire. La répartition de la fréquentation scolaire selon l'âge et l'ordre d'enseignement atteste de l'importance du

retard scolaire et du prolongement des études. Par exemple, à l'âge de 17 ans, une grande partie des jeunes encore aux études sont inscrits au secondaire (dont une partie non négligeable en formation générale des adultes). Finalement, bien que sur le plan international la réussite des élèves québécois soit satisfaisante et avantageusement comparable, une grande partie des diplômes obtenus le sont au-delà de l'âge normal et souvent dans des délais qui se situent au-delà de la durée prévue, tant au secondaire qu'aux études postsecondaires (niveau collégial et universitaire).

En conclusion, retenons cette citation simple tirée de *Savoir pour pouvoir : entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire : rapport /du groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec*¹⁷ : « [...] bon an mal an, presque un jeune sur trois ; 30 pour cent¹ de nos jeunes célèbrent leur 20^e anniversaire sans avoir obtenu un DES ou un DEP. » (Groupe d'action sur la persévérance et la réussite au Québec, 2009, p. iii).

2.2.3 Différentes approches du problème de la réussite à l'école

Dans la littérature scientifique, il existe plusieurs mots-clés servant de repères pour les pôles théoriques. Les approches du problème sont nombreuses, et ce, tant du côté de la recherche que celui de l'intervention.

Les thèmes les plus documentés sont : la réussite, la persévérance, l'abandon, le décrochage, la motivation, le retour aux études (raccrochage) et les parcours de formation (il s'agit d'un courant plus récent).

Nos lectures et nos visites sur les sites Internet de l'OIRS (<http://www.crires-oirs.ulaval.ca/sgc/pid/5493>) et du MELS (<http://www.mels.gouv.qc.ca/>) permettent de décrire, en quelques mots, les courants les plus connus. Ce sont les courants suivants (classification personnelle) :

- ✓ Psychologique : les caractéristiques des élèves, les problèmes de comportements, la motivation, les problèmes d'apprentissage, *etc.*
- ✓ Psychopédagogique : l'élève, le maître, la classe et l'école

¹⁷ Ce groupe est né d'une action citoyenne dont le représentant est Jacques Ménard (personnalité issue du milieu des affaires). Ce dernier s'est associé plusieurs chercheurs universitaires ainsi qu'à des chercheurs indépendants.

- ✓ Sociologique : les inégalités scolaires, les inégalités sociales, les écarts reliés aux niveaux socioéconomiques, au sexe, à la race, les inégalités d'ordre institutionnel comme l'accessibilité, les obstacles, *etc.*
- ✓ Sociopolitique : les politiques scolaires, les réformes, l'évaluation des programmes, la gestion, *etc.*
- ✓ Anthroposociologique : ex. Tinto, processus collectif et individuel d'adaptation.
- ✓ Écosystémique : la famille, la communauté, l'implication des partenaires, les organismes et les entreprises de la communauté, *etc.*
- ✓ Approches marginales : les CFER, l'approche clinique, *etc.*

Dans les recherches et interventions pour soutenir la réussite, trois courants principaux dominent la littérature scientifique et les interventions sur le terrain. Il s'agit des courants psychologique, psychopédagogique et sociologique.

2.2.4 Réussite et appartenance sociale

« Many students from humble origins do indeed fare well in school, and some youth from advantaged backgrounds struggle in their studies. But sociologists have for decades demonstrated a strong and consistent correlation between student SES and educational outcomes. ». (Davies et Guppy, 2010, p. 7).

À partir des années cinquante, de nombreux travaux de sociologie de l'éducation se développent autour de l'importance de la classe sociale sur la réussite des élèves. Ces recherches sont issues d'une longue tradition d'enquêtes sociales qui ont la qualité d'être effectuées sur de grandes populations et elles se focalisent sur la question des rapports entre sélection scolaire et stratification sociale. Cette littérature s'intéresse aux disparités dans les performances et les carrières scolaires des enfants issus de différents milieux sociaux (Forquin, 1997).

Dans une étude récente conduite au Québec, Deschenaux (2009) a étudié l'influence du milieu social d'origine sur la qualification et l'insertion professionnelle des jeunes. Pour ce faire, il a comparé des jeunes âgés entre 20 et 24 ans : d'une part, des jeunes peu scolarisés (cours secondaire non terminé) et, d'autre part, des jeunes universitaires. L'objectif de la recherche était de mettre en évidence le fait que l'obtention du diplôme d'études secondaires est un atout incontournable pour permettre une meilleure posture sur le marché du travail. Cet élément

concerne directement le volet « qualification » de la mission de l'école québécoise. Au plan méthodologique, les données de cette recherche proviennent d'un sondage dont l'échantillon se compose de 843 personnes. Quant aux résultats, ils touchent quatre aspects. Le premier associe la scolarité des répondants à celle de leurs parents et démontre l'influence des parents comme facteur déterminant du niveau de la scolarité des enfants, ce qui corrobore les conclusions des sociologues de l'éducation, maintes fois démontrées, au sujet du lien entre la possession du capital symbolique et économique et la réussite à l'école (Bourdieu et Passeron, 1970; Lahire, 1993; Terrail, 2002, *Ibid*). Le second concerne le genre et démontre la nette avance de la scolarisation des filles. Le troisième corrèle la catégorie socioprofessionnelle d'appartenance du répondant avec son niveau de scolarité. À l'évidence, les jeunes sous-scolarisés sont majoritairement des travailleurs manuels. De plus, des analyses plus poussées, prenant en compte le niveau de scolarité des parents, démontrent l'effet déterminant des parents fortement scolarisés dans l'appartenance aux catégories socioprofessionnelles des enfants. Enfin, le quatrième s'intéresse à l'évaluation de la qualité de l'insertion professionnelle selon le niveau de scolarité. Il apparaît que ce sont les plus scolarisés qui sont fortement satisfaits de la qualité de leur insertion professionnelle. Les moins scolarisés, n'ayant que peu d'attentes et de choses à offrir, semblent, quant à eux, les moins exigeants en ce qui concerne leurs conditions de travail.

La conclusion principale de cette recherche permet de constater que les deux catégories de jeunes à l'étude ne sont pas, au terme de leur parcours scolaire, dans la même situation. Citons :

« [...] les jeunes peu scolarisés de notre échantillon occupent des emplois peu qualifiés, souvent peu rémunérés et peu reconnus socialement. En conséquence, il semble qu'ils soient en situation de précarité au sens de la définition retenue, même en occupant un emploi stable. Or cette précarité est directement liée au milieu d'origine [...]. » (*Ibid*, p. 115).

Selon l'auteur, il importe donc de prendre en compte les variables « sociales » des jeunes sous-scolarisés ou en difficulté à l'école. Il rappelle que même si l'école est accessible à tous, elle demeure, encore aujourd'hui, un lieu de production et de reproduction de plusieurs inégalités (Bourdieu et Passeron, 1970, cités dans *Ibid*).

À l'école, en raison de la persistance de ces inégalités, l'intervention éducative devrait prendre davantage en considération le contexte social et le milieu d'origine afin de contrer les effets des déterminants sociologiques.

Un fait important à rappeler, le décrochage sévit de façon marquée surtout dans les milieux défavorisés. Les moyens dont on dispose ou non sont autant de facteurs déterminants le succès ou l'échec dans l'atteinte des objectifs. Des problématiques comme le paradigme de la lutte à la pauvreté ainsi que le rôle de l'école dans l'exclusion de certains élèves et leur précarité en emploi ¹⁸ ou leur stagnation dans des filières scolaires limitées (Duru-Bellat et Van Zanten, 2006) se doivent d'être considérés.

De plus, dans une recherche portant sur l'évaluation de programmes de prévention du décrochage scolaire pour adolescents de milieux défavorisés, Janosz et Deniger (2001) s'intéressent à l'expérience scolaire des jeunes non pas en termes « d'agrégation d'individus », mais en tant que « groupe social ». Les résultats et les observations obtenus par ces chercheurs montrent que certains éléments du discours des jeunes témoignent d'une « forte adhésion » aux orientations de l'école. Mais, il semble que ce soit davantage la difficulté d'actualiser le tout qui pose problème comme si une distance d'ordre « culturel » séparait les jeunes de milieux défavorisés de la réussite pleine et entière. Retenons cette citation importante :

« Si nous le comprenons dans son ensemble, notre groupe de jeunes répondants illustre la réalité fondamentale de la sélectivité de l'institution scolaire, et des processus de marginalisation et de relégation scolaires. Ces jeunes ont en commun la pauvreté de leur origine et de leur condition sociale. Ils ont connu des échecs précoces et répétés... Dans la majorité des cas, la transition vers le secteur régulier semble peu probable. En fin de parcours du cycle d'enseignement secondaire, leur éventuelle diplomation au secteur régulier demeure une éventualité lointaine [...]. Pour la majorité de ces jeunes se posera bientôt l'échéance du choix contingent entre l'abandon scolaire ou la poursuite de la scolarisation au secteur

¹⁸ Trottier (2004) a posé la question suivante : « Que deviennent sur le marché du travail les jeunes qui ont interrompu des études secondaires ou collégiales? » Dans cette recherche, les auteurs ont fait appel à la typologie de l'insertion professionnelle de jeunes de bas niveau scolaire de Demazière et Dubar (1994). Les quatre types sont : a) s'étaient stabilisés sur le marché du travail, b) avaient amorcé leur processus de stabilisation sur le marché du travail, c) étaient en situation précaire, d) étaient en marge du marché du travail. Les résultats de cette étude indiquent qu'une majorité avait réussi à se stabiliser sur le marché de l'emploi ou était en voie de le faire, mais une proportion non négligeable n'est pas parvenue à se stabiliser et se trouvait dans une situation précaire.

adulte, qui ne règle rien, en définitive, aux risques de relégation scolaire, de marginalisation ou d'abandon scolaire. » (*Ibid*, p. 64).

Or, dans *Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités dans un cadre d'éducation formel et non formel*, de Lavoie, Levesque, Aubin-Horth, Roy et Roy, (2004), nous retrouvons cette récurrence au sujet d'une distance d'ordre culturel ressentie par les adultes peu scolarisés et qui bloque leur participation à des mesures de formation.

2.2.5 Réussite scolaire, éducative, sociale et personnelle

Selon Baby (2005), il existe plusieurs usages et conceptions du terme « réussite ». En général, le concept de réussite scolaire renvoie aux questions de rendement et à l'obtention de diplômes et de qualifications scolaires. Il correspond à la notion traditionnelle de performance. La réussite scolaire renvoie au processus de scolarisation, c'est-à-dire au cheminement parcouru à l'intérieur du réseau scolaire (St-Amand, 1993). Cette réussite se mesure à la fin du parcours, essentiellement par l'obtention ou non du diplôme. Celle-ci concerne les questions de sanction des études, des notes de passage et des unités obtenues par l'élève. (Baby, 2005).

Mais selon Chenard et Fortin (2005) et plusieurs autres (St-Amant, 1993 ; Doray, Picard, Trottier et Groleau, 2009), la réussite scolaire est un concept en évolution qui implique une plus grande complexité que celle d'uniquement attester l'atteinte des résultats scolaires. Les causes sont historiques. La démocratisation du système d'éducation incluant son corollaire, la massification, a fait naître un modèle éducatif plus éclaté que traditionnel répondant à des publics variés et aussi à des contextes qui le sont tout autant (Doray, Picard, Trottier et Groleau, 2009). Peu à peu, le concept de réussite scolaire trouve une extension de sens plus large, mais inclusive des résultats scolaires et pouvant rendre compte de nouvelles réalités que vivent les étudiants. De fait, ce sont les témoignages des jeunes qui ont permis aux chercheurs de concevoir la réussite de façon plus large en prenant en compte les notions de réalisation de la personne, de développement personnel et professionnel ainsi que celle de projet (MELS, 2002b). Cette évolution implique que dans plusieurs écrits scientifiques sur la réussite, le concept de réussite scolaire est relayé par celui de réussite éducative permettant d'inclure une grande variété et complexité de variables dans les parcours ou cheminements des élèves tant continus que discontinus pour attester de la réussite. (Bélanger, Carignan et Staiculescu, 2007). Plus spécifiquement, selon St-Amand (1993), la réussite éducative concerne le développement des

attitudes, des comportements et des valeurs. Cet auteur considère qu'elle est le produit du processus de socialisation scolaire. S'appuyant sur des études britanniques et australiennes, il mentionne l'importance que l'on doit accorder aux rapports sociaux dans le processus « de mise en valeur de la population scolaire ». Pour cet auteur, il ne peut y avoir de réussite scolaire sans réussite éducative. Il remarque aussi que le succès des approches de raccrochage repose sur une phase de réinsertion sociale visant surtout à réhabiliter l'élève dans sa confiance et son estime de soi.

De plus, aux concepts de réussite scolaire et de réussite éducative, St-Amand (1993) ajoute une autre dimension : celle de la réussite sociale, qu'il juge d'une grande importance. Citons : « [...] à savoir la correspondance entre la formation à l'école et la place occupée dans la société avec le pouvoir d'agir sur celle-ci. » (*Ibid*, p. 2).

Enfin, il nous semble pertinent d'introduire aussi le concept de réussite personnelle. Dans *La diversité des trajectoires et la réussite éducative des adultes en formation de base*, Bélanger, Carignan et Staiculescu (2007) reprennent l'idée de Chénard et Fortier (2005) au sujet d'une vision élargie de la réussite, qui inclut une progression au plan personnel. La réussite d'ordre personnel est par exemple lorsqu'un élève considère qu'il a évolué au plan personnel même s'il n'a pas nécessairement réussi à obtenir le niveau de qualification scolaire espéré. La réussite éducative est différente de la réussite personnelle, car selon nous, la première devrait impliquer la réussite du projet d'études. La réussite personnelle est de l'ordre de la croissance, par exemple être bien dans sa peau, être plus autonome, plus positif. Ceci réfère à la conception de « l'école du bien » chez Dubet (2007), mais ne représente qu'une facette de la mission plus large de l'école.

2.2.6 Sommaire sur la question de réussite

Augmenter le niveau de scolarité de notre population ainsi que celui des qualifications de notre main-d'œuvre font, depuis plusieurs années, l'unanimité tant auprès des membres de la communauté scientifique que ceux de la population en général. Également, on se doit de signaler la présence d'objectifs clairs, dans ce même sens, dans les écrits du ministère de l'Éducation (MELS, 2007b).

Mentionnons qu'au chapitre des programmes institutionnels de raccrochage scolaire, deux instances principales, les secteurs des jeunes et des adultes, se partagent un lot impressionnant de projets de toutes sortes. Devant l'ampleur des besoins, et ce, de façon générale, pour les deux secteurs, tant les chercheurs que les intervenants ont déployé toutes sortes d'initiatives sur le dépistage, les facteurs d'abandon, la prévention, la persévérance, la motivation, l'évaluation de programmes, *etc.*

Aussi, depuis plus de vingt ans, le MELS produit une documentation abondante sur l'état de la situation à l'égard des résultats scolaires des Québécois. On connaît la gravité de certains taux de décrochage, en particulier ceux qui affectent les populations issues des milieux économiquement défavorisés, les difficultés de ces élèves, leurs obstacles, certaines de leurs caractéristiques psychologiques, leur précarité face à l'emploi, *etc.* Mais encore aujourd'hui, il semble qu'il soit difficile de mesurer la réussite des élèves, en particulier celle des jeunes adultes. Nous ne pouvons saisir comment les éléments menant à la réussite s'articulent et quels sont les facteurs qui influencent les résultats d'apprentissage (MELS, 2005).

Quant aux programmes pour décrocheurs, ils font appel à deux approches. L'une est issue d'un courant d'intervention pragmatique basé sur la discipline, le rendement, la productivité, la réussite scolaire et l'instruction, tandis que l'autre est issu d'un courant dit social basé sur une étape de réinsertion des jeunes, de reconstruction de l'estime de soi et de la confiance en soi, dans l'esprit de favoriser la réussite éducative dans sa vision élargie (St-Amand, 1993).

Déjà en 1996, les chercheurs du CRIRES (<http://crires.ulaval.ca/>) avaient posé la question suivante : quels sont les facteurs déterminants de la réussite scolaire avec les décrocheurs? Selon ces recherches, il existe des approches éprouvées pour leur efficacité contenant certains éléments incontournables que l'on devrait retrouver dans l'environnement éducatif de l'élève. Ces facteurs sont l'encadrement-suivi et le maintien d'exigences élevées. Et dans le même sens, une dizaine d'années après, les chercheurs du MELS (2006b) nous proposent un tableau récapitulatif « des facteurs-clés de succès et interventions favorisant la réussite scolaire des 16-24 ans ». S'appuyant sur plusieurs recherches, tant d'analyses qualitatives que quantitatives, ces chercheurs (en cohérence avec ceux du CRIRES) ont déterminé les facteurs jugés de très haute importance pouvant influencer de façon significative la réussite des élèves. Ces recherches ont

pu démontrer, entre autres pistes, que la qualité de l'enseignement, les méthodes et les approches et une pédagogie offrant beaucoup de soutien et d'encadrement peuvent favoriser la réussite des jeunes.

C'est donc dans cette continuité de recherches que nous désirons inscrire la nôtre sur l'accompagnement de l'élève et la réussite au sein de l'école chez les jeunes adultes de la FGA.

2.3 Problème relatif à l'accompagnement de l'élève

Au tout début de cette recherche, afin de bien cibler notre objet d'études, il nous a semblé pertinent de nous poser une question fondamentale et importante, à savoir pourquoi, en éducation, à l'heure actuelle, parle-t-on d'accompagnement et vise-t-on à le développer? À ce sujet, la réponse à cette question se trouve dans le débat au sujet de l'individualisation de l'enseignement (Lessard 2011, communication personnelle). Selon Meirieu (cité dans Fayfant, 2008), l'individualisation s'est développée, entre autres, pour répondre à la nécessité de l'enseignement de masse, à la présence, dans les classes, de publics hétérogènes et au défi posé par l'égalité des chances et de réussite pour tous dans un contexte de démocratisation de l'éducation. C'est dans ce sillage, qu'au fil du temps, les formes d'individualisation se sont multipliées et que les politiques éducatives ont également évolué en ce sens (*Ibid*, 2008).

Tutorat, aide personnalisée, projets personnalisés, parcours différenciés ou diversifiés, *etc.* sont autant de vocables qui, dans la pratique, sont reliés au thème de l'accompagnement émanant de ce courant d'individualisation.

Puis, au sujet de l'accompagnement, nous avons également observé une montée de ce terme dans le discours en éducation. Citons :

« Il n'est nullement exagéré aujourd'hui d'affirmer que l'espace sémantique se rapportant aux différentes interventions en milieu scolaire est de plus en plus occupé par le vocable "accompagnement". Tout se passe comme si toutes les formes d'intervention se ramenaient à l'accompagnement. » (Méné et Lessard, 2007, p. 314).

De plus, il semble que le jumelage des termes « accompagnement et réussite » soit aussi manifestement plus présent, depuis quelques années. Par exemple, dans le document *L'école, j'y tiens !* (MELS, 2009c), on mentionne la présence d'une mesure intitulée *Offrir un*

accompagnement individualisé aux élèves du secondaire parmi treize autres voies de réussite proposées par la ministre et définissant les actions prioritaires des acteurs du monde de l'éducation au secondaire. Ces mesures sont développées essentiellement pour soutenir la persévérance et la réussite d'un plus grand nombre.

Également, dans *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010 : Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société : Sommaire*, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2010) mentionne le lien entre accompagnement, démocratisation et équité. Citons :

« L'obligation de fréquentation scolaire, outil majeur de démocratisation de l'éducation et d'équité entre les personnes, comporte, en corollaire, une obligation d'accompagnement de chaque enfant pour favoriser son plein potentiel en dépit de la formidable diversité des caractéristiques et des besoins [...]. » (p. 3) et « le Conseil est d'avis qu'une diversification des services d'éducation et d'accompagnement des personnes est de plus en plus nécessaire. » (*Ibid*, p. 6).

Bref, nous constatons la présence, dans le discours, d'un lien entre l'accompagnement et les enjeux d'un système éducatif plus performant et inclusif et c'est cette hypothèse implicite que nous trouvons pertinent d'étudier.

2.3.1 Accompagnement de l'élève en FGA

Dans le cadre de *La politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* et du *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*, adoptés par le MELS (2002a; 2002b), les commissions scolaires ont procédé récemment au renouvellement de leurs services en matière d'accueil et de référence auprès des adultes. Ces services sont appelés SARCA (MELS, 2004c).

Pour faciliter l'implantation de cette « réforme » des services d'accueil et de référence et afin de proposer une vision rassembleuse pour l'ensemble du territoire, la Direction de la formation générale des adultes (DFGA) (MELS, 2004c) propose un document de réflexion et d'orientation propre à insuffler un renouvellement de ces services. Ce document s'intitule *Vers un renouvellement des services* et décrit l'accompagnement selon cinq dimensions suivantes: accompagner, c'est d'abord une façon de caractériser un mode général d'intervention; accompagner, c'est aussi soutenir la personne dans sa globalité; accompagner, c'est également

ne pas laisser l'adulte cheminer seul; accompagner, c'est aussi assurer le suivi de ce qui a été convenu; l'accompagnement est un acte relationnel et professionnel qui s'établit dans la durée.

Selon les chercheurs du MELS (2004a), l'accompagnement de l'élève se doit d'être renforcé afin de mieux soutenir les personnes faiblement scolarisées, plus particulièrement âgées de 16 à 24 ans, qui abandonnent souvent dans les premières semaines de formation et qui présentent des obstacles importants tant pour fréquenter l'école que pour y réussir.

De plus, pour améliorer les services de soutien aux adultes et tenir compte des besoins de la clientèle fréquentant la FGA, le MELS (2009b) a lancé son programme intitulé : *Les services éducatifs complémentaires en formation générale des adultes*. Ce cadre de référence fournit aux acteurs du milieu un ensemble de repères utiles à la planification et la mise sur pied de ces services à l'élève. Ces services préconisent une approche individualisée qui tient compte de la personne tant au plan de son apprentissage que celui d'ordre personnel et/ou social c'est-à-dire de la personne dans toutes ses dimensions. Ils visent la persévérance et la réussite scolaires de tous les élèves adultes. De plus, ce cadre de référence propose aux acteurs du milieu de travailler avec les ressources déjà présentes dans le centre de FGA, le SARCA et de concertation avec la famille, la communauté et les organismes du milieu.

Pour contrer les difficultés reliées à l'apprentissage, ces services peuvent être d'orthopédagogie, d'orthophonie, du tutorat, de la récupération, *etc.* Pour les difficultés reliées à des besoins psychosociaux, par exemple un problème de comportement, ces services peuvent être de psychoéducation ou d'éducation spécialisée, de psychologie, de santé et de service social ainsi que l'animation de la vie étudiante (activités sportives ou culturelles) afin de développer le sentiment d'appartenance et de dynamiser le milieu.

Ce cadre de référence contient aussi des éléments de concertation avec les enseignants et les autres professionnels présents dans le milieu qui deviennent les acteurs principaux pour référer les élèves vers ces services spécialisés.

En 2008 dans le cadre de cette implantation progressive des SARCA, le MELS a procédé à l'élaboration de deux recherches-action fondatrices sur le thème de l'accompagnement. L'une est

L'accompagnement : un dispositif prometteur (MELS, 2008a) et l'autre *L'accompagnement en projet ou l'approche accompagnante* (MELS, 2008b).

En bref, la première recherche s'intéresse à un projet d'accompagnement d'adultes en formation et sert d'exemple concret d'accompagnement incarné dans des particularités locales et régionales. Cette recherche est divisée en trois étapes : conception d'un modèle, expérimentation et évaluation. Sa problématique est basée sur trois éléments. Ce sont : 1) un besoin urgent de solutions nouvelles et dynamiques en raison des difficultés éprouvées par les adultes, 2) une nécessité d'ancrer la conception de l'accompagnement dans nos pratiques, 3) une obligation de situer nos pratiques dans des modèles qui répondent aux besoins des adultes. Les éléments de mesure retenus sont l'évolution de la motivation et la capacité de prendre des décisions chez les élèves. Les assises théoriques de cette recherche sont en harmonie avec celles proposées dans *Vers un renouvellement de service*. Essentiellement, c'est « l'acquisition de la capacité à mobiliser ses ressources personnelles, à construire une image de soi plus positive et exploiter son plein potentiel qui sera au cœur des pratiques d'accompagnement de l'adulte » (p. 15).

La seconde s'intéresse à une forme d'accompagnement au projet (Boutinet, 2002) appelée aussi approche accompagnante. Cette approche mise d'abord sur la création d'une synergie créée par le jeu des acteurs (direction, enseignants, professionnels, personnel de soutien) qui, tous ensemble, dirigent l'adulte vers la réussite. Elle s'impose comme un changement de culture organisationnelle et un nouveau paradigme surtout pour les enseignants qui doivent passer de l'enseignement à l'accompagnement, en modifiant leur rôle traditionnel pour faire davantage place à l'écoute, en plaçant l'élève et ses besoins de définir son projet, au cœur de sa démarche d'apprentissage. Les bases théoriques de l'approche accompagnante s'appuient, entre autres¹⁹, sur les travaux de Philibert et Wiel et Proteau (cité dans MELS, 2008b) qui reconnaissent différents rôles joués par l'enseignant, soit celui de tuteur, de formateur et d'accompagnateur.

¹⁹ Les autres concepts sont les suivants. Ce sont les concepts d'accompagnement de Prod'homme (2002), de Proteau (2001), de Le Bouëdec (2001) et de Du Crest (2001) ainsi que ceux de la conception de l'expérience humaine de Fournier (2004), de la méthode de la *Communication non violente* de Rosenberg (2003), des concepts de réussite de Rivière (2002), de Bouchard et al. (1994), de Fournier et coll. (1993), de Duru (1994) et de ceux des stades du développement du jeune et de l'adulte de Kolberg (1958) et de Loevinger (1976), cités dans MELS, 2008b). De plus, sans référence spécifique, les concepts propres à toute démarche en orientation scolaire et professionnelle sont mentionnés. Il s'agit du lien entre l'individu, les études et le travail.

Cette recherche diffère du cadre proposé dans *Vers un renouvellement de service*, car elle est inclusive de l'accompagnement des enseignants qui concerne le suivi lié au dispositif pédagogique alors que la première concerne le suivi global de l'élève accueilli au SARCA qui s'intéresse plutôt au *plan d'action personnelle*, en principe, établi par l'adulte, préalablement à sa formation.

Au sujet des *SARCA*, ces derniers ont fait à ce jour, l'objet d'une première étape d'évaluation et il existe des pistes intéressantes à souligner en provenance du MELS (2010a). Ces résultats démontrent que l'accompagnement aide l'élève à faire les liens entre son projet de vie et son projet de formation. L'élève se sent soutenu, appuyé et respecté. De plus, il est mentionné que cette approche influence directement la motivation, la confiance et la persévérance des élèves, objectif ultimement recherché par ce dispositif d'accompagnement et fortement corrélé avec les assises de la réussite éducative.

Selon notre connaissance du terrain, l'accompagnement à la formation générale des adultes se résume en sept volets. Ce sont les suivants : l'accompagnement andragogique/pédagogique (enseignants); le tutorat (enseignants); l'orientation et l'information scolaire et professionnelle (professionnels non enseignants); les services complémentaires (orthopédagogie, service social ou intervention sociale, psychoéducation, *etc.*, professionnels non enseignants); les *SARCA* (professionnels non enseignants); l'administration scolaire (personnel de direction); les partenaires (intervenants des organismes et partenaires externes).

2.3.2 Encadrement à l'école secondaire au Québec

À cause de la proximité des termes et parfois même de son interchangeabilité dans l'usage, nous jugeons pertinent, au plan conceptuel, d'introduire le concept d'encadrement au secondaire tel que le monde de l'éducation le comprend et le conçoit à l'heure actuelle au Québec.

Le CSE (2004) a procédé à une vaste enquête (construction empirique), que nous qualifions d'étude majeure, sur l'encadrement des élèves au secondaire²⁰.

²⁰ Cette étude repose sur une revue documentaire importante et une consultation massive à l'échelle du Québec, incluant tant les établissements publics et privés que ceux francophones et anglophones.

Le terme « encadrement » peut prendre diverses significations au gré des définitions qu'il emprunte et des acteurs qui s'y réfèrent.

La conception globale présentée par le CSE (2004) se lit comme suit : « l'encadrement consiste donc à soutenir, à guider et à accompagner les élèves dans leur cheminement scolaire, mais aussi dans leur développement personnel et social. » (*Ibid*, p. 17).

Plus particulièrement, cette conception s'articule autour de trois dimensions étroitement liées qui constituent un cadre de référence consensuel pour l'école secondaire composé de l'encadrement pédagogique, l'encadrement personnel et l'encadrement social ²¹. Les trois fonctions principales de l'encadrement, qui sont, dans la « vraie vie », liées ensemble, sont : la fonction soutien aux élèves par laquelle on les appuie, la fonction guide par laquelle on les conseille ou on les oriente et la fonction d'accompagnement par laquelle les éducateurs suivent les élèves. À ces fonctions, le CSE en ajoute une quatrième, celle du contrôle par lequel on s'assure du respect des règles, appelée communément la discipline ou le code de vie.

Quant aux définitions recensées, elles ont trait aux diverses formules d'encadrement des élèves, soit le titulariat, le tutorat, le mentorat et l'aide à l'apprentissage.

Au sujet des principaux acteurs, en commençant par les parents, la notion d'encadrement signifie essentiellement un bon suivi du cheminement scolaire de chaque élève; donc, de bien accompagner les élèves. Pour ces derniers, c'est par rapport aux relations personnelles qu'ils entretiennent avec le personnel de l'école, en particulier les enseignants, que la notion d'encadrement trouve son sens : « les élèves ont fortement insisté sur l'importance de développer et entretenir des relations soutenues avec les enseignants et les enseignantes ainsi qu'avec le personnel de l'école (vie scolaire). À leur avis, l'appui et l'écoute de ces personnes demeurent des éléments clés pour garantir un bon encadrement. » (*Ibid*, p. 23). Pour les représentants des

²¹ Ces catégories ont été tirées du *Guide d'orientation sur l'encadrement et la surveillance des élèves* de 1989 (MEQ). L'encadrement pédagogique favorise l'individuation de l'enseignement et la prise en considération de l'hétérogénéité des élèves. L'encadrement personnel, ou particulier, a pour objet de soutenir l'élève sur le plan des apprentissages scolaires, du comportement, de la santé physique ou morale et de l'intégration sociale. L'encadrement social touche l'organisation de la vie collective, l'exercice des droits et responsabilités, la participation à la vie collective, le développement du sentiment d'appartenance, le sens des responsabilités civiles et individuelles (CSE, 2004).

directions d'établissement d'enseignement secondaire, la notion d'encadrement comporte deux éléments : la discipline et l'accompagnement.

En résumé, l'encadrement est relié à des pratiques ayant pour fonctions principales de soutenir, de guider et d'accompagner les élèves non seulement dans leur cheminement, mais aussi dans leur développement personnel et social. L'encadrement pourrait reposer sur les mesures suivantes : conseilance, parrainage, tutorat et titulariat, agenda scolaire, feuille de route (accompagner, encourager, soutenir l'élève à risque) ou toute mesure pédagogique destinée à aider l'élève à combler ses retards et à consolider ses acquis.

Enfin, l'état de la recherche ne permet pas de conclure qu'une formule d'encadrement ou l'autre serait supérieure. Puis, en matière d'encadrement, lorsqu'il s'agit de décrire les pratiques, c'est davantage l'adaptation de ces mesures aux besoins de chaque milieu qu'il importe de décrire. En effet, souvent, des appellations différentes servent à décrire les mêmes réalités et inversement.

Au chapitre des besoins, les élèves sont généralement satisfaits de l'encadrement reçu au secondaire, mais sont en quête de relations personnelles plus fréquentes et plus étroites avec le personnel enseignant. En matière d'encadrement, le travail des enseignants semble la « pierre angulaire » de toute intervention (*Ibid*, 2004).

L'encadrement, dans une perspective globale c'est « un ensemble de formules qui permet de guider les élèves, de les accompagner, de les soutenir, et de leur assurer un suivi. » (*Ibid*, p. 17).

Sur ce thème de l'encadrement, nous en concluons qu'encadrer les élèves semble davantage associé au fait de les soutenir et de les guider et qu'accompagner serait davantage les suivre.

Avant de terminer, mentionnons que le CSE (2004) établit un lien entre l'encadrement et le décrochage au secondaire, particulièrement en ce qui concerne un affaiblissement des mesures d'encadrement à partir de la troisième année du secondaire. De plus, ce fait est corroboré par Desbiens (2013).

Signalons également un autre lien avec la présence des services complémentaires²² offerts dans le cadre de l'école.

2.3.3 La situation en France

Il n'existe pas au Québec de politique officielle qui balise l'accompagnement de l'élève au sein de l'école alors qu'en France, depuis 1992, il existe une *Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité*. Cette charte fournit un cadre de référence et vise à offrir davantage d'équité aux jeunes issus des milieux défavorisés.

La définition officielle de l'accompagnement à la scolarité en France est la suivante. Citons :

« On désigne par “accompagnement à la scolarité” l'ensemble des actions visant à offrir, aux côtés de l'École, l'appui et les ressources dont les enfants ont besoin pour réussir à l'École, appui qu'ils ne trouvent pas toujours dans leur environnement familial et social.

Ces actions, qui ont lieu en dehors des temps de l'École, sont centrées sur l'aide aux devoirs et les apports culturels nécessaires à la réussite scolaire. [...]

L'accompagnement à la scolarité reconnaît le rôle central de l'École. [...]

Les actions d'accompagnement à la scolarité reconnues par la présente Charte et soutenues par les pouvoirs publics sont avant tout destinées à ceux qui ne bénéficient pas des conditions optimales de réussite scolaire. Elles ont un caractère gratuit et laïc. » (Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité, 2001, citée dans rapport IGAENR, 2006, p. 9).

Dans l'approche française, il existe deux notions distinctes entre l'aide dispensée pendant le temps scolaire par les équipes éducatives, appelée soutien scolaire ou accompagnement éducatif, et l'aide dispensée dans un cadre partenarial pendant le temps périscolaire et par des intervenants de toutes sortes, appelée accompagnement à la scolarité.

Le terme « accompagnement éducatif » vise directement la réussite de tous les élèves et s'inscrit dans une optique d'égalité des chances. Les axes suivants sont visés²³ : aide aux devoirs visant précisément l'encadrement du travail scolaire, l'axe sportif, l'axe culturel et artistique, les

²² Les services complémentaires sont, par exemple, la psychologie, le service social, l'orthophonie, l'orthopédagogie, l'orientation, etc.

²³ Signalons que tous ces éléments sont également présents dans les différents dispositifs du MELS, mais sous des appellations et structures différentes. Au Québec, l'étendue du terme « accompagnement » semble moins grande.

activités en langues vivantes. Ces projets s'inscrivent dans une réflexion éducative globale et de façon explicite dans le projet de l'établissement. Il vise le développement de l'autonomie de l'élève.

Quant à l'accompagnement à la scolarité, il prend son appui théorique dans la conception de Glasman (2001)²⁴ qui place la lutte contre l'échec scolaire et sa conséquence dramatique, l'exclusion, au cœur même des enjeux principaux de l'accompagnement.

2.3.4 Accompagnement et études postsecondaires, quelques exemples

Dans *Persistence et réussite aux études postsecondaires : Étude d'un accompagnement personnalisé pour étudiants en situation d'échecs*, Phillion, Bourassa, Leblanc, Plouffe et Arcand (2010) proposent un dispositif pour les étudiants en milieu universitaire au Canada appelé le programme *Passeport*²⁵. Dans ce programme d'accompagnement personnalisé, ces chercheurs ciblent cinq volets dont on doit tenir compte afin de soutenir la réussite des étudiants. Les cinq volets sont la définition d'un projet d'études et d'un projet professionnel; le développement de stratégies d'apprentissage essentiel à la réussite scolaire; l'apprentissage des contenus scolaires; l'appui à la rédaction des travaux universitaires; et la résolution des défis personnels ayant des répercussions sur les études.

Cette recherche, de nature qualitative et interprétative, met en lumière l'importance du soutien scolaire pour l'étudiant afin de gagner en confiance et de développer le sentiment d'« être à sa place ». Citons :

« Il est impossible pour qu'une personne comme moi avec aussi peu d'estime soit capable de surmonter ses problèmes seule sans le soutien d'une personne en qui elle peut avoir confiance et qui l'aide à gérer ses défis. Maintenant, je me connais mieux, je sais que je peux continuer de travailler à surmonter mes défis scolaires. » (*Ibid*, 2010, p. 16).

En termes de résultats, cette recherche met en évidence l'importance de l'engagement des étudiants ainsi que de leurs capacités de réflexion, afin de rendre efficaces les dispositifs d'aide qu'ils fréquentent et que ces derniers puissent donner les bénéfices tant attendus. Enfin, c'est en

²⁴ Cet auteur nous fournit un cadre de référence pour comprendre l'accompagnement scolaire dans une approche sociologique et d'intervention sociale en milieu défavorisé.

²⁵ Ce programme s'inspire de celui du programme belge appelé *Rebond* conçu pour des étudiants décrocheurs.

créant une relation de confiance avec une personne significative à leurs yeux que les étudiants ont pu se mettre « en projet d'apprendre ».

Au sujet du tutorat, dans un article intitulé *Le tutorat ou « le temps suspendu »* (2001), Annot propose un regard critique sur une expérience en milieu universitaire qui se déroule en France. Cette étude se divise en deux parties : l'une concerne l'aspect historique du tutorat et l'autre, celle qui nous intéresse en particulier, constitue une réflexion, à savoir ce que peut apporter à l'étudiant cette mesure d'accompagnement qu'est le tutorat, dans la maîtrise des savoirs universitaires et dans la construction de leur autonomie. Pour Annot (2001), les dispositifs de tutorat peuvent se regrouper en deux catégories, soit le tutorat d'accueil et le tutorat méthodologique et pédagogique qui consiste en un accompagnement régulier ou occasionnel par les étudiants les plus avancés avec les étudiants novices d'un même programme²⁶. Au chapitre des résultats, l'auteure constate que sans procéder à une grande révolution du système d'enseignement universitaire et modifier fondamentalement les pratiques enseignantes, le tutorat modifie positivement la relation éducative par le fait de la présence d'un tiers entre l'enseignant et l'étudiant. Aussi, il est démontré que malgré le fait que tous les étudiants en difficulté n'aient pas nécessairement participé à cette mesure d'aide, les étudiants assidus en ont retiré des bénéfices à plusieurs égards. Le tutorat facilite la participation de l'étudiant au fonctionnement pédagogique de l'établissement, aide l'individu à s'adapter aux exigences du système et semble somme toute avoir un impact dans un contexte de lutte contre l'échec scolaire. Toutefois, il ne semble pas toujours être en mesure d'apporter des réponses aux étudiants qui se sentent étrangers²⁷ aux normes et habitudes de travail en vigueur dans les milieux étudiants, d'où la nécessité pour les chercheurs d'effectuer une analyse fine des causes des difficultés des étudiants pouvant mieux guider l'offre de services en matière de tutorat d'accompagnement, ce qui va dans le sens de notre intérêt de recherche. Enfin, citons un élément qui semble des plus pertinents : « [...], les témoignages des étudiants [...] ont fait valoir l'importance du tuteur comme « déclencheur d'une activité propre au sujet » (Fishez cité dans *Ibid*, p. 399). Ici, c'est

²⁶ Nous constatons l'utilisation fréquente de l'appellation tutorat qui, somme toute, s'apparente davantage au mentorat, du fait de faire intervenir des étudiants plus avancés donc ayant plus de séniorité dans le programme. Ce phénomène illustre bien la réalité de l'usage synonymique des termes en matière d'accompagnement.

²⁷ Un lien peut être fait ici avec les travaux de Coulon (1997) *Le métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire*.

d'abord en tant que sujet²⁸ que l'étudiant traverse les différentes étapes des logiques d'action menant à la réussite.

Puis, dans *Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir*, Sauvé, Debeurme, Fournier, Fontaine et Wright, 2006), dans le but d'élaborer un cadre théorique pour un système d'aide multimédia interactif, ont analysé les différentes mesures de soutien offertes aux étudiants en milieu universitaire. Dans cette étude, selon Dionne et ses collaborateurs (1999, cités dans *Ibid*), il existe différents types de soutien sur les plans cognitif, socioaffectif, motivationnel et métacognitif. Et, pour certains auteurs dont Fontaine et Houle (2005, cités dans *Ibid*), c'est surtout l'aspect de la temporalité qui importe, c'est-à-dire que de l'accueil jusqu'au marché du travail, l'élève doit être soutenu tout au long de sa démarche. Quant aux différents modes répertoriés, on rapporte les travaux de Bernatchez et Gendreau (2001) et Cartier et Langevin (2001, tous cités dans *Ibid*) faisant état de plus d'une trentaine d'initiatives. Citons :

« [...] des activités d'accueil, des ateliers portant sur des stratégies à adopter, des conférences, des parrainages entre étudiants de différents degrés, des mentorats professionnels, des séminaires, des réseaux de soutien, des centres d'aide, des consultations individuelles, des cours d'appoint, de rattrapage ou de renforcement, des sessions allégées, des lignes téléphoniques, des approches pédagogiques de programmes et d'interventions indirectes de la part du personnel enseignant, des ateliers de langues et de méthode de travail. » (*Ibid*, p. 795).

De plus, afin de constater l'ampleur du phénomène en milieu universitaire, mentionnons que cette dernière liste, loin d'être exhaustive, se complète par autant d'initiatives institutionnelles qui ont donné lieu à de multiples formes de Centre d'aide   la réussite qui bonifie l'offre de service en matière d'accompagnement vers la réussite. Enfin, selon le Conseil supérieur de l' ducation (CSE, 2000 cité dans *Ibid*), les mesures de soutien les plus fréquentées dans les établissements sont celles concernant l'information et l'orientation scolaire ainsi que l'aide financière.

²⁸ Un autre lien peut être ici fait à l'égard des écrits de Touraine (1984), en ce qui concerne l'idée que l'individu d'aujourd'hui découvre le désir de se construire comme sujet de sa propre existence.

L'amélioration des liens entre le projet personnel de l'étudiant et le programme d'études, l'intégration scolaire et sociale facilitée et les liens accrus avec les pairs et les membres de l'institution sont les principales retombées de ces mesures de soutien.

Cependant, selon Bégin et Ringuette (2005, cités dans *Ibid*), plusieurs limites sont observées. Par exemple :

« [...] les actions sont nombreuses et variées, mais elles présentent peu de coordination entre elles [...]. Il y aurait trop d'acteurs différents impliqués dans les mesures d'action ; le morcellement des activités et des mesures de soutien n'encourage pas une approche intégrée et globale et créerait ainsi de la désorganisation. Toujours selon les mêmes auteurs, les actions sont menées sans grande réflexion de la part des acteurs puisqu'ils proposent des solutions à partir de leur perception de la situation et non en tenant compte d'une compréhension globale des difficultés rencontrées par les principaux intéressés, les étudiants. » (*Ibid*, p.796).

Quant à la situation au collégial, nous pouvons faire les mêmes constats en nous appuyant sur de nombreux travaux (Cyrenne et Lacombe, 1997; Désy, 1990; Giguère, 1985; Larose et Roy, 1993; Lasnier, 1992 cités dans Charlebois, 1998).

2.3.5 Problèmes liés à l'évaluation des mesures d'accompagnement

Au sujet de l'évaluation des dispositifs d'accompagnement à la scolarité en France, Suchaut (2007), dans *Accompagnement à la scolarité et réussite éducative*, mentionne que lorsqu'il s'agit d'aborder la question de l'évaluation des mesures d'accompagnement à la scolarité sur la réussite des élèves, il est important d'adopter une méthodologie adaptée au contexte. En matière d'évaluation de différentes mesures d'accompagnement, le plus sérieux des obstacles, dont plusieurs auteurs font également état dans l'analyse théorique, est le caractère hétérogène de l'accompagnement (Ardoino, 2000; Paul, 2002; Pineau, 2002; Le Bouëdec, 2002). Toutefois, et ce, malgré la limite déjà énoncée, il existe des résultats d'études empiriques intéressants à mentionner, notamment celles de Glasman et Besson (2004). Ces études démontrent qu'au sujet des résultats scolaires des élèves issus de milieu défavorisé (en référence au concept de réussite scolaire), la fréquentation d'une mesure d'accompagnement scolaire ne se traduit pas par des progrès notables et que les effets seraient plutôt neutres. Par ailleurs, au chapitre de la socialisation (en référence au concept de réussite éducative), bien qu'il s'agisse des impressions

des acteurs, les observations vont dans le sens d'un effet bénéfique de l'accompagnement, notamment l'amélioration de la confiance en soi et l'amélioration du rapport avec l'école.

Quant au croisement des concepts d'accompagnement à la scolarité et d'efficacité pédagogique, Piquée (2001), dans *Gérer les inégalités de réussite à l'école primaire : publics, modes de fonctionnement et efficacité pédagogique des dispositifs d'accompagnement scolaire*, a testé une cinquantaine de dispositifs différents d'accompagnement à la scolarité. Concrètement, l'analyse porte sur deux cohortes d'environ 1000 sujets dont le cinquième fréquente les mesures d'accompagnement et dont les résultats ont été croisés à des épreuves de connaissances. Essentiellement, l'auteure pose la question suivante. Citons : « à caractéristiques sociales et scolaires comparables, les élèves en accompagnement progressent-ils différemment des autres? » (*Ibid*, p. 195). La réponse à cette question est la suivante. Citons : « Si l'on devait apporter qu'une seule réponse, celle-ci serait « non, les élèves en scolarité ne progressent ni davantage ni moins que les autres, sauf pour les élèves de CEI, en français, dont les progressions sont moindres. » (*Ibid*, p. 196). Après avoir apporté plusieurs nuances dans ses propos, l'auteure conclut qu'elle n'a pas été en mesure de démontrer une dimension causale entre les éléments à l'étude, mais qu'elle souhaite ardemment que la recherche se poursuive.

2.3.6 Accompagnement, école, famille et communauté

Nous savons que le niveau de scolarité d'une personne est fortement corrélé avec le niveau de scolarité de ses parents (Fraser, 1959) et que la contribution des parents demeure encore aujourd'hui un élément majeur dans la réussite des élèves, notamment pour la réussite scolaire des élèves issus de milieu défavorisé (Deniger, 2009b). De plus, comme le soulignent Piquée et Suchaut (2002), en matière d'accompagnement à la scolarité, un « élément d'efficacité » important à signaler est la progression très nette des enfants dont les parents participent à la mesure d'accompagnement. À ce sujet, Durning (2006) constate qu'il semble aujourd'hui assez établi que l'implication des familles soit un ingrédient nécessaire à la réussite scolaire. Ceci rejoint également les recherches québécoises récentes de DeBlois, Deslandes, Rousseau, et Nadeau (2008) qui ont analysé l'accompagnement parental dans l'apprentissage en lecture, pour conclure sur l'importance du rôle de la communication culturelle et de la communication sociale entre parents et adolescents comme facteurs de protection pour l'élève. Un autre lien est aussi à faire avec le rôle du capital social familial à l'égard du succès dans les carrières scolaires des

élèves (Favre, Jaeggi, Osiek, cité dans Suchaut, 2007). Le premier partenaire de l'éducation est la famille de l'élève. Toutefois, malgré que le lien entre accompagnement parental et réussite à l'école soit démontré de plusieurs façons, malheureusement, nous constatons que tous les enfants et les jeunes ne reçoivent pas le même appui parental d'où l'importance de l'offre de l'école en matière d'accompagnement des élèves. Rappelons que les pratiques parentales varient selon les milieux socioéconomiques et que les parents plus instruits valorisent l'éducation (Duru-Bellat et Van Zanten, 2006).

Tout comme le soutient Glasman, (2001), nous croyons que les partenaires²⁹ sociaux peuvent contribuer à la réussite des élèves et que l'accompagnement de l'élève n'est pas l'exclusivité de l'école. En la matière, l'exemple du succès du *Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire Saguenay-Lac-Saint-Jean* (CRÉPAS, <http://www.crepas.qc.ca>), ayant développé des partenariats avec les organismes partenaires de l'éducation et les employeurs de leur région entraînant la baisse substantielle le taux de décrochage, ne peut être passé sous silence.

De plus, dans *Contrer le décrochage par l'accompagnement éducatif*, Desmarais (2012), propose une étude sur la contribution des organismes communautaires de lutte contre le décrochage (OCLD). Dans une visée d'insertion sociale et de soutien à la réussite scolaire, ces interventions d'accompagnement des jeunes en milieu communautaire se situent dans un double paradigme de travail social et d'apprentissage d'ordre scolaire. Dans cette étude, l'auteure mentionne que ces jeunes décrocheurs sont parmi les plus défavorisés de notre société. Les trois éléments suivants sont à souligner et à retenir, car ce sont les mêmes jeunes qui fréquentent les centres de FGA, instance qui ne doit pas être une filière de relégation scolaire puis sociale (Deniger, communication personnelle, mars 2010). Ces jeunes sont défavorisés financièrement, socialement et culturellement.

Ces observations sont très importantes, car elles répondent à la question de savoir à qui, en grande partie, s'adresse notre accompagnement en FGA.

²⁹ Le partenariat est un volet important des SARCA.

2.3.7 Accompagnement et neurosciences

Considérant l'importance du nombre d'élèves de la FGA présentant des difficultés et des troubles d'apprentissages tels que la dysphasie, la dyslexie, *etc.*, des problèmes de source neurologique, nous jugeons important de souligner les appuis scientifiques pouvant soutenir la pertinence de l'accompagnement du côté des neurosciences. Nous soulignons ce point malgré sa distance avec le corpus théorique en sociologie de l'éducation, car il représente un appui scientifique supplémentaire pour les éducateurs, défenseurs de l'accompagnement.

Selon Bourassa (2006), la chimie du cerveau est, entre autres, influencée par la chimie de l'interaction humaine. Selon Prutzinski et Cash (1990, cités dans Bourassa, 2006, p. 245), « les interactions emphatiques, attentives et non envahissantes favorisent une perception positive de soi et du monde. ». De plus, Werner et Smith (1992, cités dans *Ibid*) ont constaté, par leurs recherches, que les enfants à haut risque qui sont devenus des adultes stables et productifs avaient tous bénéficié du soutien inconditionnel et indéfectible d'un adulte encourageant autour d'eux. Aussi, Bourassa (2006) souligne qu'il est scientifiquement démontré que le soutien d'un mentor augmente le succès scolaire qui, à son tour, dans un cycle de croissance exponentiel, augmente le taux de sérotonine au cerveau qui, pour sa part, augmente les chances de succès (Bandura, 1985, cité dans *Ibid*). Enfin, l'auteur conclut qu'en termes sociaux, on peut dire que : « plus une société fournit à ses concitoyens d'occasions de réussir, mieux elle se porte. » (*Ibid*, p.189).

2.4 Sommaire de la problématique

Les questions relatives au défi que posent, dans un souci de justice scolaire et d'équité, l'accompagnement de l'élève, la réussite pour tous et la formation générale des adultes du Québec, composent les principaux éléments de la problématique de cette recherche.

Au sujet des études recensées sur les différents modes d'accompagnement et mesures de soutien en regard de la réussite des élèves, il semble se pointer un consensus à savoir qu'un impact positif se fait sentir en ce qui a trait aux éléments concernant le développement de l'élève au plan personnel (humain).

En général, ces éléments relevant du processus de socialisation sont davantage reliés au discours sur la réussite éducative plutôt qu'à celui de la réussite scolaire dont les résultats des quelques études répertoriées sont plus nuancés. Ce qui peut s'expliquer, peut-être, par la nature du concept d'accompagnement en lui-même, soit son hétérogénéité, sa diversité et sa complexité rendant difficile la mesure des effets sur la réussite en des paramètres quantitatifs, mais également signaler la présence d'un besoin pour les chercheurs de mieux comprendre l'articulation des liens entre les constituantes.

Nous croyons qu'à ce jour, les résultats de ces mesures sont positifs, mitigés ou négatifs, mais c'est surtout le manque de vue d'ensemble et de modèles de référence inclusif de toutes les dimensions impliquées qui est à retenir. On déplore le manque de connaissances sur l'efficacité de ces pratiques et de leurs effets sur la réussite, des limites de l'approche du cas par cas et du traitement « psychologisant » faisant porter le blâme sur l'élève ou sa famille et le besoin de poursuivre la recherche sur le sujet.

2.5 Problème, objectifs et questions de recherche

S'appuyant sur les chiffres consternants au sujet d'une trop grande proportion de personnes sans diplôme, et ce, en dépit de l'accès, de la gratuité de l'éducation et de multiples possibilités de formation de « seconde chance », nous posons le problème de l'accompagnement de l'élève de la FGA et de sa réussite à l'école pour la catégorie d'âge spécifique de 16 à 24 ans. Ce problème soulève la question de savoir si l'accompagnement de l'élève est en mesure d'atténuer les inégalités de réussite et de favoriser une plus grande équité pour la population à l'étude.

Au regard de ce qui précède, nous poursuivons l'objectif général qui consiste à décrire ce qui se fait comme pratiques d'accompagnement de l'élève pour la réussite au sein de l'école chez les jeunes adultes de 16 à 24 ans de la FGA, tout en identifiant les caractéristiques et les objectifs de ces pratiques. Trois objectifs spécifiques découlent donc de cette visée. Ce sont les suivantes:

1. Identifier et décrire les pratiques d'accompagnement mises en œuvre par les structures de formation générale des adultes (FGA);
2. Identifier et décrire les objectifs poursuivis par chacune de ces pratiques;
3. Identifier et décrire les caractéristiques de chacune d'elles.

Puis, en conséquence les trois questions suivantes sont posées :

1. Que se fait-il comme pratiques d'accompagnement en formation générale des adultes (FGA)?
2. Quels sont les objectifs poursuivis par ces pratiques d'accompagnement?
3. Quelles sont les caractéristiques de ces pratiques?

Mais, notre travail pour répondre à ce questionnement n'aurait pas été possible sans un exercice rigoureux de clarification, d'ordonnement et d'étayage des principaux éléments en cause, ce qui s'est avéré essentiel à l'avancement de l'étude tant du concept d'accompagnement au plan théorique qu'aux futures possibilités d'applications au plan de la pratique. Ce qui implique que cette thèse possède aussi une visée permettant de mieux comprendre, de trouver des liens et de rendre explicite le concept d'accompagnement de l'élève pour la réussite au sein de l'école, de la théorie jusqu'à la formalisation des savoirs pratiques.

3. Cadre conceptuel

Cette section présente la construction du cadre conceptuel qui a servi à l'opérationnalisation de notre étude. Elle détermine les concepts fondateurs et en délimite le sens. Le premier est celui d'accompagnement. Le second, tirant ses sources du corpus théorique de la sociologie de l'éducation, est celui de socialisation, plus précisément, la socialisation scolaire selon l'approche de la sociologie de l'expérience sociale de François Dubet (1994) (Cf. Annexe B). Le troisième concept est celui de réussite qu'il est nécessaire de recadrer, en cohérence avec les deux premiers concepts.

3.1 Concept d'accompagnement

3.1.1 Repères conceptuels et fondements pour l'accompagnement en éducation

Chez Paul (2004), l'idée d'accompagnement en tant que développement conceptuel est peu décelable avant 1988, mais existait déjà, depuis longtemps, sous le couvert d'une conduite maïeutique qui est l'art de faire découvrir à son interlocuteur les idées et les jugements qu'il porte en lui.

Pour les fondements traditionnels de l'accompagnement, l'auteure propose trois principes à la base de la conceptualisation du terme accompagnement et qui en constituent l'origine. Ces principes reposent sur les pensées : 1) d'Homère et de l'*Odyssée* afin de dégager la question de l'initiatique; 2) de Socrate et de Platon afin d'en explorer le modèle maïeutique; 3) d'Hippocrate afin d'y appréhender le modèle thérapeutique (par exemple, l'accompagnement aux malades, aux mourants, *etc.*).

Ces fondements traditionnels sont importants à signaler, car encore aujourd'hui ces philosophies de référence influencent les pratiques d'accompagnement telles que nous les connaissons et telles qu'elles apparaissent sous différentes appellations et postures professionnelles.

De nos jours, l'accompagnement se présente à la société comme un changement de paradigme « dans le sens où l'individu est considéré comme un sujet actif, autonome et responsable ».

Citons:

« Le changement de paradigme d'un principe de *réparation* à un principe de *reliance* est dû principalement à la place attribuée à l'individu dans notre société. Il n'est plus conçu comme objet (à réparer), problème (à résoudre),

dossier (à traiter), mais sujet actif, autonome et responsable. » (Paul 2004, p. 306).

Selon l'auteure, l'accompagnement dans la modernité répond à quatre niveaux de nécessité. Ce sont: 1) la nécessité vitale : les hommes vivent « en relation » et c'est par la relation des hommes entre eux que chacun peut « grandir »; 2) la nécessité culturelle : l'accompagnement dans sa contribution à la réparation des liens sociaux participe à l'articulation de l'individuel et du collectif, de l'autonomisation et de la socialisation; 3) la nécessité méthodologique : le sens de l'accompagnement se découvre au travers d'un « comment faire »; comment accompagner autrui pour qu'il acquière autonomie et responsabilité alors que nul ne peut le révéler pour l'autre sinon en prenant en compte son individualité; 4) la nécessité existentielle : le sens de l'accompagnement est à rechercher dans la conception d'une quête de soi inséparable d'une intégration à une communauté, dans une construction identitaire et une adaptation sociale impensables sans visée d'insertion dans l'ordre de l'humain.

Dans cette optique, l'accompagnement renvoie à quelque chose de « fondamentalement humain » (*Ibid*). C'est comme s'il répondait à un besoin d'équilibre dans une société devenue parfois trop technique et bureaucratique.

Au sujet des outils disponibles, Paul (2004) propose une classification³⁰, des domaines de pratiques³¹, des références historiques, symboliques³², voire mythologiques³³. Trois types problématiques sont signalés : le type 1: fonctionnaliste; le type 2: herméneutique et le type 3: réflexif et critique³⁴.

³⁰ Le coaching et l'idée d'entraînement, le counseling et l'idée de conseil, le conseil et la consultance, le tutorat, l'apprentissage et la socialisation, le mentoring et l'idée d'éducation, le compagnonnage et l'idée de transformation, le sponsoring et l'idée de parrainage et la médiation.

³¹ Trois domaines sont développés par cette auteure, ce sont les suivants : escorter, guider et conduire.

³² La symbolique de l'accompagnement est celle de l'eau, de la fluidité et de la glisse.

³³ La référence mythologique est l'*Odyssée* d'Homère. Dans la mythologie grecque, le mentor est l'ami d'Ulysse. Pour plus de précisions, voir Paul (2004).

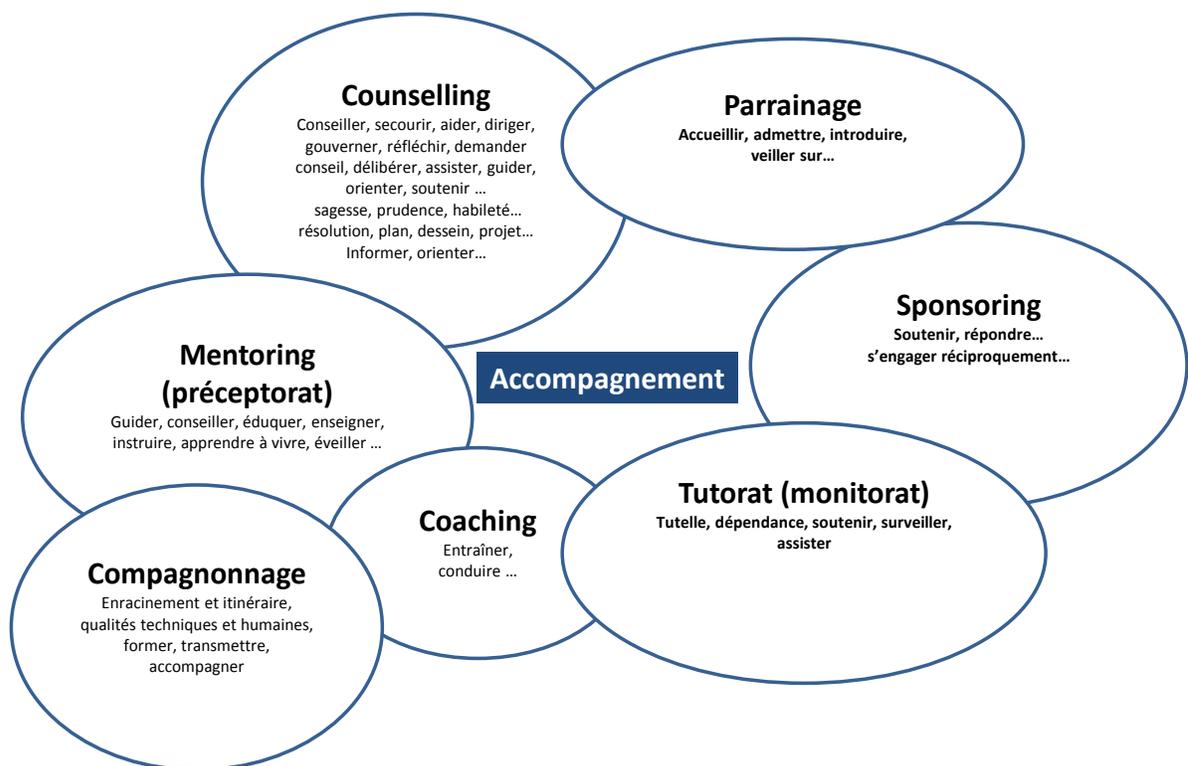
³⁴ En ce qui a trait à l'herméneutique, c'est ce qui a donné naissance au counseling tel qu'il se pratique aujourd'hui. Pour ce qui est du type réflexif, il est possible de faire des rapprochements avec l'approche de Schön (1994) présentée dans le livre *Le praticien réflexif*, assez connu en éducation.

Paul (2004) place l'accompagnement sous le signe de la diversité dont chacun des modes en constitue à la fois l'ensemble et sa partie. Nous considérons, essentiellement, cette conception comme une mosaïque. Vue de loin, elle représente une image, une globalité et, en même temps, vue de près, elle permet de percevoir que chacune des petites pièces qui la composent comporte une spécificité.

Dans le modèle de Paul (2004), la « nébuleuse » de propositions se compose de sept pratiques d'accompagnement que sont : le coaching, le compagnonnage, le counseling, le mentoring, le parrainage, le sponsoring et le tutorat et ces pratiques sont définies par les verbes d'action décrivant spécifiquement chacune d'elles.

Voici le modèle de Paul (2002) dans le schéma 1 qui suit:

Schéma No 1: La « nébuleuse » de propositions (Paul 2002)



Selon Maela Paul (2002), p. 56.

Pour sa part, Pineau (1998)³⁵ ayant mené une recherche formation présentée dans *Accompagnement et histoires de vie*, fait ressortir la dimension anthropologique de l'accompagnement en étudiant plusieurs aspects des grandes traditions culturelles de formation humaine. Ses recherches lui ont permis de recenser une trentaine de figures d'accompagnement qu'il regroupe sous le terme « d'accompagnement biocognitif » répartie en deux axes, soit celui de l'axe social et celui de l'apport de l'accompagnement. L'auteur (*Ibid*) utilise une approche qu'il a lui-même développée et appelée « histoires de vie ou biographies éducatives » pour analyser les parcours des élèves, les reconstituer et tenter de comprendre les discontinuités de sens menant à l'abandon des études. Il s'agit d'une méthodologie. La définition des « Histoires de Vie » est « une recherche et une construction de sens à partir de faits temporels personnels et collectifs ». Les recherches de Pineau (1998, 2002) ont mené à la formation de matrices permettant de se repérer rapidement au sujet des diverses formes d'accompagnement ainsi que des publics qu'elles visent (accompagnement scolaire, insertion des jeunes, adultes au travail, etc.).

Boutinet (2002), tout comme Pineau (1998), place le concept d'accompagnement dans un questionnement anthropologique. Citons : «À la fois expression d'un mal de vivre dans nos environnements post-modernes et révélateur d'une déplacement anthropologique dans nos constructions culturels, tel semble être le paysage dominant qui entoure l'accompagnement et ses pratiques. » (Boutinet, 2002, p.241). Pour cet auteur, un élément important à signaler est le lien, celui du lien social (ne pas laisser seul) et celui de l'orientation (doute, perte de sens et de direction).

Puis au cœur de l'approche d'accompagnement chez Boutinet (2002) existe la notion de projet³⁶: celui qui est porteur de sens et de continuité de sens. Ici, le projet est perçu dans un sens large. Il inclut le projet d'orientation, le projet personnel en particulier, le projet d'insertion dans sa double dimension sociale et professionnelle et aussi le projet de carrière.

³⁵ C'est en 1998, avec Gaston Pineau, que l'accompagnement fait son entrée comme thématique de recherche.

³⁶ Ici, un lien peut être établi avec le courant philosophique de J.-P.Sartre (1946). Dans son livre *L'existentialisme est un humanisme*, Sartre nous invite à d'abord penser l'humain comme sujet de sa propre existence. Cette position s'oppose à toutes formes de déterminants susceptibles de figer l'humain et d'entraver sa liberté.

Pour Ardoino (2000), il ne convient pas de se limiter aux pratiques traditionnelles de l'accompagnement, mais plutôt de les distinguer, de bien les comprendre et d'en définir le concept. Les quatre distinctions de l'auteur sont établies sur: 1) les postures d'accompagnement, comme diriger, suivre, animer; 2) les trois processus indissociables qui sont accueillir l'autre et l'écouter, l'aider à discerner et délibérer, cheminer avec sollicitude à ses côtés; 3) la fonction d'autorité, au sein d'une institution; 4) l'idée que l'accompagnement un art, un don, un charisme.

Le Bouëdec (2002), quant à lui, suggère que l'idée d'accompagnement est une idée ancienne³⁷ dont il est assez facile de retracer les origines, qui s'est un peu perdue au fil du temps et qui a connu une recrudescence de popularité vers les années 1975-1980. Telle une mutation de civilisation, l'auteur constate que jusqu'à vers les années 60, il n'était guère question d'accompagnement. Toutefois, entre les années 1960 et 1990, certains « intégrateurs sociaux » que sont la famille, la religion et l'école ont vécu des transformations de sorte que s'est fait sentir un besoin (causé par une insécurité créée par le changement) faisant émerger l'offre d'accompagnement. Citons :

« Entre 1960 et 1975, les trois intégrateurs sociaux que sont la religion, l'école et la famille se sont trouvés ébranlés : il suffit de se souvenir d'événements comme l'après-concile Vatican II, de mai 68, ou de la libération des mœurs (contraception, IVG) comme d'autant d'événements qui ont symbolisé la rupture avec certains idéaux antérieurs. À partir de 1975, les différents chocs pétroliers ont mis fin aux "Trente Glorieuses" de l'après-guerre, et l'intégrateur travail a cessé de fonctionner, vouant quantité de gens à l'angoisse du chômage, aux difficultés d'insertion et à l'exclusion. Enfin, en 1989, la chute du mur de Berlin a symbolisé l'écroulement des idéologies qui niaient l'individu au profit du collectif : l'intégrateur politique fonctionne mal, il est discrédité; désormais se trouvent valorisés l'idéologie libérale et l'individualisme... Voilà le contexte dans lequel surgissent assez naturellement le besoin et l'offre d'accompagnement : soif de chaleur affective et désir de raconter sa vie, en vue de rechercher du sens, à tout le moins rompre l'isolement et se rassurer dans les tâtonnements et les crises. » (*Ibid*, 2002, p.15).

Pour l'auteur, la généralisation de la quête d'accompagnement dans la modernité n'aurait pas été ce qu'elle est sans la présence d'un cadre méthodologique et technique pour le réaliser. Ce cadre est fourni par les sciences humaines, la psychanalyse et la psychologie clinique de Rogers (1961)

³⁷ L'accompagnement des mourants et l'accompagnement spirituel.

largement répandue en éducation³⁸. Mais à ce sujet, l'auteur pose la pertinente question venant rapidement à l'esprit de savoir si l'accompagnement est assimilable à l'analyse ou la thérapie. La réponse à cette question est la suivante :

« Cette question ne résiste pas longtemps à la réflexion : l'analyse, qui est un travail sur l'inconscient, est à elle-même sa propre fin ; la thérapie vise explicitement à faire disparaître une souffrance psychique qui paralyse actuellement l'univers affectif. On présente que l'accompagnement a d'autres finalités notamment éducatives [...]. » (*Ibid*, p. 15).

Ajoutons que de tout ce travail d'accompagnement résulte une nouvelle expérience culturelle entre la personne et son milieu. Cette nouvelle culture peut être "l'espace transitionnel" dont la personne a besoin pour faire face à sa désorientation ou à sa détresse. » (Lhotellier, 2001, p.199). Dans cet esprit, accompagner, c'est tabler sur le développement de la personne et l'accompagnement est une posture discrète et de service qui répond à une exigence éthique de solidarité dans l'effort d'humanisation. Les exigences éthiques de l'accompagnement en éducation, chez Le Bouëdec (2001b) se résument en trois points : 1) chercher le bien de l'autre : le principe de bienfaisance; 2) établir un contrat avec l'autre : le principe de l'autonomie; 3) vivre une solidarité pleine de sollicitude avec l'autre : le principe de l'alliance.

Ardoino (2000) et Le Bouëdec (2002) proposent des formes complémentaires de classification qui sont les suivantes : musique, domaine éducatif, scolaire et universitaire, domaine de la formation professionnelle et de l'éducation des adultes, domaine sportif, domaine clinique des soins médicaux et hospitaliers, de la psychothérapie et de la psychanalyse, domaine juridique et social, domaines des solidarités et de la coopération internationale. Mais à ces formes complémentaires Le Bouëdec (2002) ajoute le domaine de la vie spirituelle³⁹. De plus, ces auteurs retracent les fonctions essentielles de l'accompagnement⁴⁰.

³⁸ L'écoute active est le concept fondateur de cette théorie.

³⁹ Pour un approfondissement des concepts d'accompagnement spirituel vous pouvez vous référer à une étude récente sur le sujet, celle de Gaston Lachance (2012).

⁴⁰ Ce sont les suivantes : 1) accueillir et écouter avec empathie et spécificité, 2) participer avec la personne au dévoilement du sens de ce qu'elle vit et recherche, 3) cheminer à ses côtés pour la confirmer dans le nouveau sens où elle s'engage.

Pour plusieurs auteurs (Paul, 2004 ; Le Bouëdec, 2002; 2001a, 2001b; Lhotellier, 2001; Ardoino, 2000, Lachance, 2012), l'accompagnement est un lieu, dans le sens d'espace relationnel, de médiation ou de « pacification » capable de susciter le changement et de rendre la personne plus autonome, d'où l'intérêt de l'accompagnement en éducation. C'est ce que les auteurs appellent la posture spécifique de l'accompagnement.

Pour sa part, Glasman (2001) propose une conception à la fois éducative et sociologique de l'accompagnement, appelée, accompagnement à la scolarité. Cette forme serait considérée comme « une forme nouvelle d'éducation populaire », mais non pas utilisée pour faciliter l'intégration des ouvriers comme le voulait la tradition durant les années 60 en France, mais pour contrer l'exclusion et tenter d'atténuer le cercle pernicieux des inégalités sociales. De façon concrète, il peut s'agir de l'aide aux devoirs, d'animation éducative, de soutien scolaire, *etc.* L'auteur propose une classification, passablement différente des autres auteurs, élaborée selon trois types d'idéaux : l'action caritative, la mobilisation globale du quartier, la perspective professionnelle et le dispositif institutionnel pour les élèves de milieu défavorisé⁴¹.

Quant à son contenu, l'activité d'accompagnement scolaire, selon l'approche de Glasman (2001), se caractérise en général par : une relation à l'autre (rencontre, connaissance, confiance, relation, médiation écoute, amour, acceptation, respect, disponibilité, présence, attention à l'autre, patience); un échange (apporter, recevoir, dialoguer); une valorisation individuelle de l'enfant (dynamiser, mettre en valeur, exprimer); une socialisation (intégrer, éduquer, informer, sensibiliser, faire une prise de conscience, sociabiliser); une proximité du scolaire (évaluation, aide, soutien, accompagnement, aide à la compréhension, réponse aux besoins, rôle de l'instituteur); une ouverture intellectuelle (analyse, éveil, culture, ouverture, réflexion, questionnement, développement de la curiosité, enrichissement culturel, discussion); une organisation (organisation, moyens, coordination, espace).

De plus, l'auteur suggère différents registres qui sont: l'aide aux devoirs, la préparation à l'école, les loisirs culturels, la socialisation et un lieu d'écoute. Citons :

⁴¹ À titre d'exemple québécois, des projets de cette nature sont organisés dans les quartiers Hochelaga-Maisonneuve et Saint-Michel de la ville de Montréal, pour les élèves du primaire, et porte le nom d'accompagnement scolaire communautaire.

« Apprendre l'école dans ses routines matérielles, s'assurer que les gestes quotidiens de l'écolier sont bien accomplis, faire acquérir une méthodologie, stimuler une addiction au travail scolaire, voilà ce que les dispositifs d'accompagnement entendent faire. » (*Ibid*, p.100).

Enfin, l'auteur souligne que derrière ces différentes formes d'accompagnement scolaire hors de l'école, il existe aussi des traits communs qu'il appelle « un seul objet sociologique ». Cet objet sociologique est construit sur l'observation du fait que cet accompagnement n'est pas de même nature que celui de l'école, car il vise à développer des « prérequis culturels et comportementaux » estimés indispensables à la scolarité. De fait, les accompagnateurs « communautaires⁴² » insistent beaucoup sur le relationnel par l'écoute. Leur approche est donc différente de ce qui se fait à l'école. Enfin, l'auteur interroge la question de l'institutionnalisation de l'accompagnement en y relatant certaines limites et craintes et opte davantage du côté de la communauté plutôt que de celui des institutions, qu'il ne juge pas assez « libres » et « neutres » dans les valeurs qu'elles transmettent (Bourdieu et Passeron, 1970).

Lhotellier (2001) mentionne, pour sa part, que « La méthode, c'est le fil rouge, non pas un ensemble de recettes, mais un ensemble d'opérations définies, organisées, communicables, repérables, vérifiables : une méthode du chemin pour atteindre les objectifs. » (Lhotellier, 2001, p.188). L'auteur discerne trois types possibles de « places » ou catégories de registres possibles du côté de l'accompagnant : 1) les registres de l'écoute : places pour écouter, reformuler, interroger avec des questions ouvertes, vérifier, clarifier, recenser ou élargir; 2) les registres de l'analyse : places pour analyser intellectuellement, comprendre la carte du monde de l'autre, diagnostiquer, sentir intuitivement; 3) les registres de l'influence : places pour éveiller, confronter, provoquer, bousculer, se décaler, faire prendre conscience, proposer, recommander, imposer, être directif, explorer des pistes influencer avec intégrité;

La posture d'accompagnement est la centration inconditionnelle sur la personne de l'autre dans sa globalité existentielle et dans la plupart des situations, on a affaire à un mélange qui appelle la mise en œuvre d'une palette de postures éducatives et pédagogiques (Le Bouëdec, 2001b).

⁴² Aussi bien des bénévoles que des travailleurs sociaux.

Qu'elles soient objet philosophique, anthropologique, sociologique, psychologique ou éducatif, les formes et manifestations pratiques de l'accompagnement sont multiples et variées et elles composent une « nébuleuse de propositions complémentaires ». De plus, citons :

« c'est toujours la pluralité qui a permis à l'accompagnement d'évoluer d'un type d'aide s'adressant à des personnes en difficulté vers la mise en œuvre d'une relation dialogique impliquant une personne qui se trouve dans un passage (une passe ou une impasse délicate), incluant un enjeu social, professionnel ou existentiel, et portant la menace d'une désadaptation.» (Paul, 2004, p. 306).

Enjeu de socialisation, enjeu d'autonomisation, enjeu d'individualisation (Paul, 2004) sont les principaux fondements liés à ce concept.

3.2 Concept de socialisation

Dans *The Schooled Society*, Davies et Guppy (2010) posent la question centrale à savoir: « What Do School Do? » (p. 4). Pour les sociologues, l'école, au plan sociétal, joue trois rôles différents qui sont : la socialisation, la sélection et l'organisation des savoirs. Globalement, d'un point de vue théorique, il n'existe pas une seule théorie capable de rendre compte de tous ces phénomènes, mais un ensemble de perspectives. Utilisant différentes lentilles et niveaux d'abstraction, les théories les plus abstraites sont appelées macroscopiques et elles permettent de comprendre la société dans sa globalité. Puis, il existe des théories dites « moyennes » et les théories microscopiques permettant d'explorer, par exemple en éducation, l'expérience de l'élève ou celles des enseignants. Dans tous les cas, il s'agit de différents appareillages conceptuels pour expliquer différentes réalités. Dans cette recherche, nous avons choisi une perspective microscopique parce qu'elle semble la plus adéquate pour étudier un thème qui exige une discrimination fine comme le nôtre.

3.2.1 Théorie de la sociologie de l'expérience sociale chez Dubet

Cette théorie se situe dans un courant de « sociologie compréhensive » qui revisite la sociologie classique en accordant une plus grande place à l'individu comme sujet. Cette vision appartient au courant actionnaliste qui regarde la société sous un pôle de changement et non sous le pôle de l'ordre comme celle des déterminants sociaux de Bourdieu et Passeron (1970).

Pour développer son approche, essentiellement, l'auteur⁴³ s'appuie sur deux préceptes. D'abord, il s'intéresse aux transformations de la société dont il constate certains changements assez majeurs comme l'urbanisation, la crise du travail, l'effondrement de certaines traditions, la diversité ethnique et culturelle, des changements dans les relations hommes femmes, dans la famille, la massification de l'éducation, la multitude des parcours scolaires, *etc.* Or, une des institutions sociales les plus interpellées par ces changements est l'école qui s'en trouve plutôt déstabilisée. Aussi, « la sociologie de l'expérience scolaire s'appuie sur une démarche critique d'interprétation épistémologique du concept central à la compréhension de l'école : la socialisation » (Deniger, 2009a).

À la sociologie classique, Dubet (1994) adresse deux critiques fondamentales. La première remet en question le caractère univoque du concept de socialisation réduisant le sujet à un rôle passif et à devenir un produit du système social (Deniger, 2009a). Dans *La sociologie de l'expérience* (Dubet, 1994), l'auteur questionne la place du « sujet » dans la société et sa capacité d'action et de transformation de ses conditions de vie, en dépit de sa classe d'appartenance sociale. Dans ce sens, l'individu est plus « libre ou indépendant » face à la structure sociale que dans les approches sociologiques traditionnelles que sont celles des théories fonctionnalistes et marxistes. Pour l'auteur, le sujet est un acteur, il n'est pas passif. La seconde critique concerne le caractère réducteur des conceptions théoriques présentant la société et ses institutions (ici l'école et la famille) suivant un ordre social régi par un principe unique (Deniger, 2009a). Dubet (1994) conçoit davantage de dynamisme dans la conception de sa théorie de l'expérience sociale dont voici les principaux principes d'analyse : 1) l'expérience sociale se décline en logiques d'action;

⁴³ François Dubet est un sociologue français de la jeunesse, spécialiste des mouvements sociaux étudiants. Il a étudié la question de « crise » chez les jeunes à partir du registre de l'action et des interactions des jeunes à leur environnement, notamment à l'école. Il a publié *La Galère : jeunes en survie* (1987).

2) l'expérience sociale est construite; 3) l'expérience sociale est critique; 4) on doit partir de la subjectivité; et 5) l'acteur n'est pas totalement socialisé.

Pour Dubet (1994), l'expérience sociale renferme deux significations. La première réfère à une représentation émotionnelle, celle liée à notre vécu, la seconde, à une activité cognitive où intervient la raison. Citons: «L'expérience sociale n'est pas une "éponge", une manière d'incorporer le monde à travers des émotions et des sensations, mais une façon de construire le monde. C'est une activité qui structure le caractère fluide de la "vie" ». (*Ibid*, p. 93).

Dans ses fonctions, « la sociologie de l'expérience sociale vise à définir l'expérience comme une combinaison de logiques d'action, logiques qui lient l'acteur à chacune des dimensions d'un système. L'acteur est tenu d'articuler des logiques d'action différentes, et c'est la dynamique engendrée par cette activité qui constitue la subjectivité de l'acteur et sa réflexivité ». (*Ibid*, p. 105).

La notion d'expérience est utile dans le sens qu'elle permet de comprendre le processus de socialisation et par l'accompagnement d'intervenir dans le processus lui-même. Socialiser pour Dubet (1994), c'est construire le sens de l'expérience sociale. Or, accompagner deviendrait aider à construire le sens de l'expérience sociale puis scolaire.

Pour l'auteur, « La définition de l'expérience comme objet sociologique, repose sur les grands principes de l'analyse chez Weber. » (Dubet, 1994, p. 105). L'expérience comme objet sociologique repose sur trois grands systèmes qui sont :

1. un système d'intégration (une communauté);
2. un système de compétition (un marché);
3. un système culturel (une culture).

Et « [...] l'expérience sociale engendre nécessairement une activité des individus, une capacité critique et une distance à eux-mêmes. » (*Ibid*, p.92). Cette forme de socialisation se définit par la combinaison de plusieurs logiques d'action dont la première en est une d'intégration, la seconde, de stratégies et la troisième, de subjectivation.

De plus, dans un autre ouvrage intitulé *À l'école*, au sujet de la sociologie classique et de la fonction de socialisation de l'école, Dubet et Martuccelli (1996) ajoutent ceci : « Sans rien ignorer de ses fonctions de *reproduction* sociale, il nous faut maintenant la concevoir comme un appareil de *production*. » (*Ibid*, p. 11).

Dubet et Martuccelli (1996) proposent plus spécifiquement d'accorder une attention à la construction sociale de la réalité scolaire de l'élève. Conscients de la dialectique qui oppose le jeu de classes dominantes dominées et qui renvoie au concept de violence symbolique de Bourdieu et Passeron (1970), ces auteurs proposent une approche, celle de leur analyse de « l'expérience scolaire », où sans nier les effets de l'influence de la structure sur l'élève, ces derniers peuvent exercer un certain pouvoir discrétionnaire sur leur choix à l'école à l'égard de leurs stratégies d'apprentissage et d'intégration scolaire.

Comme le rappelle Deniger (2009a), l'expérience scolaire est, d'un côté, un travail d'édification de sens, de cohérence et de construction de son identité sociale et, d'un autre côté, « les logiques de l'action qui se combinent dans l'expérience n'appartiennent pas aux individus; elles correspondent aux éléments du système scolaire et sont imposées aux acteurs comme des épreuves qu'ils ne choisissent pas. » (*Ibid*, p. 2). Dans ce sens, l'expérience sociale comporte une double nature.

Ici, la réussite ou l'échec à l'école n'est plus une question d'aptitudes individuelles et de méritocratie, tel qu'introduit par Parsons (Rocher, 1972), ou de déterminants sociaux (Bourdieu et Passeron, 1970), mais une série d'actions à déployer suivant différentes logiques menant à la socialisation scolaire, donc à la réussite (Dubet et Martuccelli, 1996).

Enfin, la combinaison de ces logiques varie dans le temps, sous l'influence de l'âge, de la position sociale et de l'expérience scolaire et s'inscrit donc dans l'histoire même d'une personne. Cette variable diachronique permet d'aborder un sujet dans la perspective historique de son cheminement scolaire (Deniger, 2009a).

3.2.2 Les trois logiques d'action chez Dubet (1994) et liens possibles avec l'accompagnement et la réussite au sein de l'école

La logique d'intégration

La logique d'intégration renvoie à l'idée qu'un sujet n'est pas uniquement le fruit de son identité personnelle, mais aussi de son identité culturelle dont il est l'expression. Elle concerne tout ce qui a trait à l'appartenance et à l'adaptation au milieu, en considérant aussi l'influence du milieu d'origine, de l'héritage social, de l'identité héritée de la famille, des valeurs à la maison, du bagage culturel présent ou absent et de l'appartenance sociale. Cette logique s'intéresse à l'intégration à une institution d'un point de vue des normes et de la raison.

Ici, l'accompagnement pourrait viser essentiellement à soutenir l'élève pour qu'il puisse s'intégrer dans un milieu dont les repères sont autres. Cette étape concerne les préalables culturels, cognitifs et comportementaux pour réussir à l'école. Il s'agit de s'intéresser au développement de la capacité d'adaptation et d'appartenance dans le but de réduire les tensions, face aux sentiments « d'étrangeté » que nous procure un milieu différent du nôtre et opérant avec des normes différentes parfois même des valeurs différentes. C'est viser à diminuer l'écart à la culture, dans le respect et la continuité de leur identité (sécuriser, dans le changement que l'on doit opérer, est important). L'accompagnement pourrait porter sur la culture scolaire, c'est-à-dire celle qu'il faut posséder pour réussir à l'école (phase d'insertion et d'appartenance). Soulignons l'importance pour les jeunes de l'appartenance à un groupe de pairs et à une sous-culture de jeunes (Davies et Guppy, 2010).

La logique stratégique

Comme le souligne Deniger (2009a), pour Dubet (1994) l'action en société n'est pas seulement définie en termes d'intégration; elle est aussi portée par une logique stratégique dans laquelle l'acteur construit une rationalité limitée en fonction de ses objectifs, de ses ressources et de sa position. Dans ce cas, l'identité du sujet, ou de l'acteur, est moins forgée par ce qu'il est que par ce qu'il possède pour agir; moins; par son degré de conformité, que par la nature de ses ressources et de ses intérêts. À ce registre de l'action, l'École et, par extension, le système social, apparaissent comme un marché, un espace de compétition et d'alliances dans lequel chacun est le rival potentiel de l'autre. Citons :

« Ce qui est un degré d'intégration dans un registre devient ressource de l'action dans l'autre. D'ailleurs les enseignants perçoivent spontanément cette différence quand ils critiquent, soit l'hyper-conformisme des élèves, soit leur instrumentalisme cynique, c'est-à-dire une action stratégique dépourvue d'adhésion aux normes et aux valeurs scolaires. La même distinction apparaît évidemment chez les élèves qui savent qu'une classe, par exemple, est un groupe d'appartenance chaleureux, voire fusionnel, mais qu'elle est aussi un espace de compétition dans lequel chacun est le rival des autres, tant pour les performances que pour le partage de l'amour du maître. » (Dubet et Martucelli, 1996, p.63).

De plus, le processus de socialisation n'est pas réductible à l'intériorisation d'un habitus (Bourdieu et Passeron, 1970), mais il réfère plutôt à l'apprentissage d'une capacité stratégique qui implique, au contraire, une distance aux rôles et aux appartenances. À cette dimension analytique, les écarts ne s'expriment pas en termes de niveaux d'intégration et de socialisation, mais en termes de ressources de l'action et de compétences stratégiques.

Fait important, cette logique de l'action prendrait de l'ampleur et de l'autonomie quand, avec la massification, le système scolaire accroît, à la fois, la diversification et la concurrence entre établissements, entre les filières et entre les individus. Citons :

« Cette nature concurrentielle et stratégique de l'expérience scolaire est aujourd'hui si nettement affirmée que les débats sur l'école sont construits par la tension entre une école de l'intégration et de la socialisation, et une école de la diversification et de la compétition stratégique. » (Dubet et Martucelli, 1996, p.64).

Ici, l'accompagnement pourrait viser la mobilisation des ressources, la connaissance du milieu, les liens avec le fait d'avoir accès à des ressources, de posséder des informations, de comprendre comment s'orienter et d'être capable de faire des choix et de les justifier dans le jeu de la compétition et de la sélection scolaire en termes de choix de filières, de matières payantes, d'établissements, *etc.*

La logique de subjectivation

La logique de subjectivation renvoie à l'idée générale du libre arbitre dont chacun dispose dans sa capacité de se définir comme un sujet autonome face à sa culture (ou ce que peut lui offrir son groupe d'appartenance). Dans ce sens, cela lui permet de prendre une distance par rapport à sa condition et d'exercer ses choix librement.

En effet, la personne n'est pas seulement limitée à un devenir socialement déterminé par son appartenance sociale, mais peut apprendre à développer des capacités et des compétences lui permettant d'agir sur sa condition. Elle devient et s'affirme comme sujet, capable de prendre une distance, d'être réflexif et critique. Elle a la possibilité de rompre avec la représentation culturelle de son milieu d'origine (casser le moule et avoir une emprise sur sa vie).

Ici, l'accompagnement pourrait viser le développement de l'identité du sujet comme un engagement dans l'activité d'apprendre, de l'exploration des intérêts intellectuels, du rapport au savoir, de la connaissance de soi et de ses projets personnels et professionnels. Cette étape concerne la réalisation de soi, la construction de l'identité individuelle et sociale, et de l'autonomie. Le concept d'identité est parmi les thèmes les plus cités dans la littérature en orientation scolaire et professionnelle en provenance du MELS (<http://www.mels.gouv.qc.ca/>). Il est central dans le développement humain. Cette notion « se situe au carrefour des différents champs disciplinaires : le droit, l'anthropologie, la sociologie, la psychologie. » (de Gaulejac, 2002, p.174). De plus, elle peut également se comprendre à l'égard des théories issues du courant éducatif socioconstructiviste où la construction identitaire est aussi influencée par les rapports sociaux d'où l'importance de l'analyse des processus de socialisation pouvant l'influencer.

3.2.3 Exploration du sens de l'expérience scolaire

Il est nécessaire de rappeler l'importance d'un déploiement de stratégies efficaces pour réussir à l'école et aussi de la perception des autres sur la construction de l'identité sociale du jeune, deux champs qui concernent directement l'accompagnement tant dans ses objectifs que dans ses effets.

Dans cet esprit, l'échec n'est peut-être plus une question d'aptitudes individuelles, de méritocratie ou de déterminants sociaux, mais plutôt l'expression de difficultés à déployer les logiques d'action menant à la socialisation scolaire, donc à la réussite.

Dans *L'école des chances*, Dubet (2004) s'interroge sur la question des inégalités de réussite à l'école. Puis, une question centrale, au cœur du débat, est de savoir si l'école a une fonction de mobilisation sociale ou de reproduction sociale. L'un étant porteur de sens alors que l'autre d'aliénation sociale. En sociologie, parler d'une expérience « aliénée » signifie : citons : « De manière générale, l'aliénation est conçue comme la privation de la capacité d'être sujet. »

(Dubet, 1994, p.133). Cela s'exprime par un sentiment de vivre une vie dépourvue de sens, de n'être jamais soi-même, une impression « d'impuissance », de n'être que le spectateur de sa vie, une crainte d'être « invisible ». L'aliénation scolaire veut dire un sentiment de vide et d'absence de sens dans les études.

À ce sujet, nous pensons que l'accompagnement peut offrir des « substituts » que le jeune adulte ne trouve pas aisément dans son milieu d'origine et qui aideraient, peut-être, à faire une grande différence dans sa réussite. L'idée générale est de donner la possibilité, à des personnes qui n'ont pas eu la possibilité de se hisser dans la hiérarchie scolaire, d'atteindre un niveau d'études attendu et souhaitable. En somme, il s'agit d'aider les élèves qui ne sont pas arrivés à exprimer leur plein potentiel à trouver leur voie par une valorisation de leurs capacités à l'école. Comme il a été mentionné précédemment, plusieurs jeunes connaissent l'épreuve de l'exclusion et de la précarité, conséquence directe de leur manque d'éducation.

3.3 Délimitation du concept d'accompagnement de l'élève, approche sociologique

L'accompagnement dans la littérature, c'est : une idée, une notion, un concept, une culture, une posture, une philosophie, un paradigme, des approches, des théories, des pratiques, un temps, un espace, un lieu, un processus, un passage, un rite, une initiation, une relation, un traitement, un soin, des dispositifs, des services, des outils, des politiques éducatives et une question d'intérêt scientifique, professionnel et public. Assurément, ses formes et ses questionnements sont multiples et variés.

Aussi, on retrouve dans la littérature et le discours au sujet de l'accompagnement des termes considérés parfois de façon péjorative tels que fourre-tout, concept-valise, tout ficelé, terme à la mode, trop compliqué, qui coûte trop cher, mot magique, projet impossible, *etc.*

Pourtant, fait indéniable, nous observons qu'en plusieurs lieux et milieux, à tous les niveaux d'études (primaire, secondaire, postsecondaire et formation aux adultes), des mesures d'accompagnement des élèves ont été déployées, incluant des mesures en milieux défavorisés ou en zones d'éducation prioritaire.

Globalement, les études recensées permettent de constater des résultats positifs, négatifs ou mitigés selon les publics accueillis et les multiples mesures et acteurs en cause.

Enfin, rappelons que dans la littérature scientifique et celle sur les politiques en éducation, la fréquentation de ces mesures est souvent recommandée par les chercheurs utilisant différentes approches du problème de réussite comme la persévérance, l'abandon, le décrochage, le raccrochage scolaire, la lutte à l'échec scolaire ou sa prévention.

Aux fins de référence technique et scientifique, notre référentiel du concept d'accompagnement sera en grande partie inspiré de trois grandes composantes. Premièrement, des éléments du cadre de référence provisoire du CSE (2004) qui propose trois dimensions essentielles à l'encadrement des élèves dans les écoles. Ce sont les dimensions suivantes : pédagogique, personnelle et sociale. Deuxièmement, des éléments de la classification des pratiques d'accompagnement que compose la « nébuleuse » de propositions de Paul (2002). Troisièmement, nous retenons la vision sociologique de Glasman (2001) au sujet de l'importance de développer des « prérequis culturels et comportementaux » estimés indispensables à la scolarité dont le lieu de construction ne doit pas se limiter à ce qui se passe à l'école, mais se comprendre dans la sphère sociale élargie et qui rejoint également la pensée de Dubet (1994).

Ce référentiel offre l'avantage d'être large et d'inclure une grande variété de pratiques d'accompagnement présentes dans les milieux d'éducation et à l'extérieur des murs de l'école. Il nous sera utile pour lancer notre construction empirique d'un concept d'accompagnement pour l'éducation, soutenir nos inclusions et exclusions et justifier notre méthodologie qui suivra dans la prochaine partie.

En résumé, nous avons vu par l'étude ciblée du concept d'accompagnement que, selon les auteurs, les trois enjeux principaux de l'accompagnement sont ceux de socialisation, d'autonomisation, d'individualisation (Paul, 2004). Nous avons aussi établi des liens avec ces enjeux et les questions de réussite à l'école. De plus, nous avons démontré la pertinence de considérer aussi ce qui se passe à l'extérieur des murs de l'école (Glasman, 2001) et de s'intéresser à l'étape des prérequis culturels, cognitifs et comportementaux des élèves pour favoriser l'équité chez des clientèles qui n'arrivent pas facilement à s'intégrer et à réussir à l'école. Enfin, l'analyse de l'expérience sociale permet de saisir la réalité de l'élève au cœur même du processus de socialisation scolaire et d'en comprendre les besoins en profondeur.

Finalement, accompagner pour nous veut dire, suivre l'élève dans son processus de socialisation scolaire afin de favoriser la réussite à l'école (Dubet, 1994; Dubet et Martuccelli, 1996). Pour nos jeunes adultes, ce serait les resocialiser, c'est-à-dire les resocialiser à la culture de l'école, celle qu'il faut posséder pour y réussir en ses murs!

Dans le cadre de cette recherche, ainsi, à la croisée du chemin, l'accompagnement de l'élève est un ensemble de pratiques éducatives qui visent à suivre une personne dans son cheminement, en la comblant des acquis nécessaires jusqu'à sa réussite au sein de l'école, et ce, dans une visée émancipatrice et socialisatrice, d'inclusion et de justice scolaire, dont il convient à chaque milieu éducatif d'en définir le cadre, les termes, les modes et les actions.

3.4 Délimitation du concept de réussite

Dans la partie consacrée à notre problématique, nous avons fait état de la polysémie et de la complexité du concept de réussite à l'école. Dans cette rubrique, nous étudions le concept pour prendre position au sujet de ce que nous entendons par réussite dans le cadre de notre recherche.

Depuis plusieurs années, le CSE (2002), par l'usage du terme « réussite éducative », a véhiculé une conception large et inclusive de la réussite scolaire. Citons : « Le Conseil supérieur de l'éducation considère la réussite éducative en général, et la réussite scolaire en particulier, comme le défi premier de l'école québécoise de la prochaine décennie. » (*Ibid*, p. 1). De fait, le terme réussite éducative est effectivement très adéquat pour bien illustrer la triple mission de l'école québécoise : « instruire, socialiser et qualifier ». Cette conception a émergé, entre autres raisons, parce que la réussite scolaire était trop souvent interprétée et associée à la seule fonction d'instruire, ce qui, dans le contexte de la « réforme », semblait rétrograde et réducteur. Le terme « réussite éducative » représente l'idée d'une école plus ouverte et évoluée.

Mais, dans les milieux, en raison de la montée du discours sur la qualité en éducation et l'obligation de résultat⁴⁴, ne pas insister explicitement sur le terme réussite scolaire semble une incohérence avec le critère socialement reconnu pour la réussite à l'école secondaire qui est indéniablement l'obtention d'un diplôme. Ce qui explique, à un certain moment, le virage vers une position plus affirmée du CSE en faveur de la réussite scolaire. Citons :

⁴⁴ En lien avec la loi n° 124, au sujet des plans de réussite.

« Le Conseil est de ceux qui défendent et font la promotion de la réussite scolaire. C'est elle qui est la principale clé de l'avenir personnel, social et professionnel de chacun et de chacune. C'est elle qui, à chaque étape, témoigne que l'élève ou l'étudiant a acquis les compétences et les habiletés désirées, fait siennes un certain nombre de valeurs personnelles et sociales, et atteint les objectifs de formation qu'il s'est fixés. La scolarité et le diplôme qui l'accompagne sont un moyen important de mobilité sociale et professionnelle. La réussite doit être l'objectif privilégié et la préoccupation constante de chaque personne engagée en éducation ou intéressée par la chose éducative, autant l'élève que ses parents, le personnel scolaire et tous les autres partenaires. Elle doit être un objectif prioritaire de notre société. » (*Ibid*, 2002, p.5-6).

Toutefois, cette clarification ne fait pas abandonner pour autant l'aspect fondamental au sujet de l'importance de la socialisation de l'école. Sur ce, le CSE (2002) argumente qu'il est vrai que l'obtention du diplôme est un incontournable et que celui-ci représente « le succès à l'issue de parcours », mais ce qui est encore plus indispensable, « c'est le succès du parcours lui-même tout au long des onze ans qu'il se déploie » (*Ibid*, p. 5), car c'est par lui que la mission de socialisation s'accomplit.

Ici, c'est la notion de l'école comme « communauté éducative » qui est derrière, celle de la diversité et de la richesse des parcours capables de répondre au besoin de chacun et de tenir compte des différences individuelles qui existent indéniablement. C'est aussi celle qui tient compte de l'expérience sociale des élèves⁴⁵ qui se doit d'être positive et édifiante (Dubet, 2004). Cette approche est également en harmonie avec le concept d'éducation tout au long de la vie et celui de persévérance scolaire, car vouloir apprendre tout au long de sa vie et persévérer à un ordre supérieur d'enseignement sont aussi des indicateurs de la « santé » de notre système d'éducation.

⁴⁵ C'est ce que Dubet (2004) appelle « l'école du bien ».

Mais, l'école « communauté éducative » ne peut pour autant se soustraire à son obligation de résultat. Dans *Diversité des trajectoires et la réussite éducative des adultes en formation de base* tel que souligné par Bélanger, Carignan et Staiculescu (2007), ce qui compte ultimement ce sont les titres scolaires, citons:

« La mission éducative de la formation de base est aussi scolaire, évidemment. Le diplôme est une valeur d'échange universelle que les sociétés adoptent pour définir les exigences minimales de participation. La société s'est donné des normes reconnues par tous pour faciliter l'allocation légitime des rôles et fonctions dans la société. Les 24 apprenants l'ont vite compris : *tu ne peux pas réussir sans diplôme*. En négliger la nécessité, en rabaisser la valeur ou allouer aux adultes des certifications à rabais sous prétexte d'accommodement psychologique serait une erreur qui discrimine surtout les adultes les moins avantagés. [...] » (*Ibid*, p. 103).

Ceci étant, l'école dispense donc des titres scolaires qui, par surcroît, sont payants à la sortie du système et représentent une valeur d'échange en capital économique dont personne ne peut ignorer l'importance (Duru-Bellat et Van Zanten, 2006). Mais, si l'important pour l'élève, c'est aussi bien se socialiser, atteindre la compétence nécessaire à progresser vers d'autres apprentissages (et devenir autonome intellectuellement et personnellement) que s'ouvrir sur des possibilités réelles d'insertion au travail, il nous semble que la conception de la réussite éducative devrait considérer le fait de l'exigence de réussir son parcours de formation. A ce sujet, CSE (2002) abonde dans ce sens en indiquant que la réussite à école :

« [...] c'est un défi et un enjeu majeur pour l'école. Certes, chacun est responsable de son destin propre. Mais la réussite, c'est aussi le résultat de l'interaction des élèves et des éducateurs au sein de chaque établissement, réunis autour d'un but précis : "réussir un parcours scolaire" (Loi sur l'instruction publique (LIP), art. 36). Ce défi commun, l'école québécoise ne l'a pas encore relevé pleinement. Et l'enjeu, ici encore, est important. La Déclaration universelle des droits de l'homme et la Charte des droits et libertés de la personne du Québec le proclament solennellement : l'éducation est un droit de la personne. S'agissant d'un droit social, c'est l'école qui, au nom de la société, en est, pour ainsi dire, la débitrice. Certes, l'effort en vue de la réussite est la responsabilité partagée de l'élève et de l'école, mais force est de constater que, pour sa part, l'école n'arrive pas à répondre pleinement à sa mission. L'insuccès de l'élève est aussi son insuccès. L'enjeu ici, c'est la crédibilité même de l'école et, à terme, la confiance que les parents et les citoyens lui témoignent. » (*Ibid*, p. 1).

En conclusion, dans le cadre de cette recherche, le concept de réussite comprend une étape de socialisation scolaire, permettant l'atteinte de la compétence nécessaire à progresser vers d'autres apprentissages, pour l'insertion sociale et l'emploi, combinée à l'exigence de résultats, c'est-à-dire à l'atteinte d'une qualification scolaire au terme du parcours de l'élève au sein de l'école. En termes d'appellation, nous utiliserons le terme réussite au sein de l'école (RSE), l'école désignant ici l'institution sociale qui dans sa mission vise à « instruire, qualifier et socialiser » et qui s'applique autant à l'école primaire, à l'école secondaire et qu'à un centre de formation d'éducation des adultes (CÉA).

3.5 Schéma d'analyse

À la lumière de ce qui a été développé précédemment, la présente section résume les principaux concepts mis à contribution dans la construction de notre schéma d'analyse et permet l'explication détaillée de ce dernier. Dans cette section, sont placés un à un les éléments retenus pour notre étude et chacun d'eux sont présentés afin d'en dégager leur pertinence. Ces éléments ont été sélectionnés parce qu'ils s'inscrivent dans la suite logique de ce qui a été délimité précédemment au sujet des concepts d'accompagnement et de réussite, et ce, en tenant compte de notre problématique et de notre cadre conceptuel.

3.5.1 Les étapes de construction de notre schéma

Comme l'indique le premier de nos schémas qui suit (Cf. schéma No 2), nous avons, au centre, notre préoccupation première, celle de la réussite au sein de l'école (RSE).

Schéma No 2 : Réussite au sein de l'école

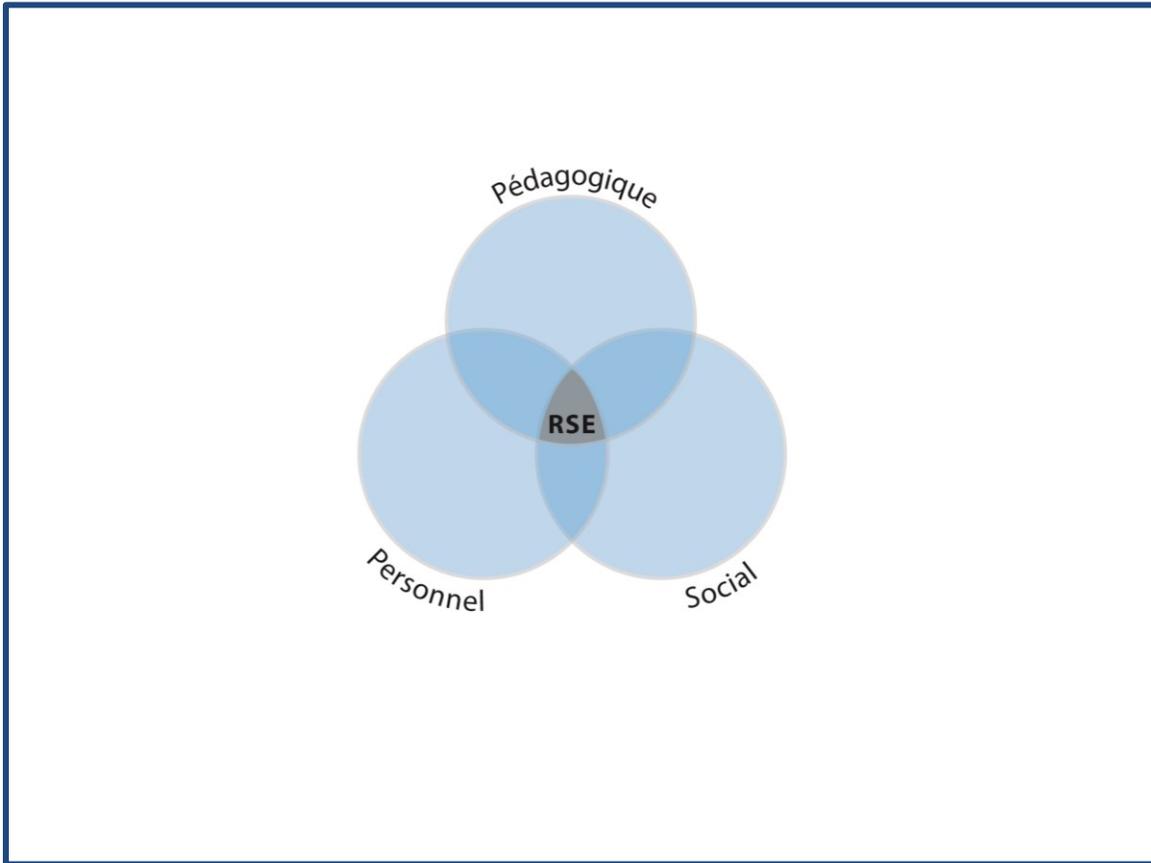


Nous avons précédemment présenté en détail les éléments qu'il importe de prendre en compte en matière de réussite au sein de l'école et nous retenons l'importance, pour une approche inclusive et équitable de l'éducation, des éléments reliés à la socialisation scolaire et plus particulièrement à l'acquisition des préalables qu'il faut posséder pour réussir au sein de l'école. Par exemple, pensons seulement à l'importance d'avoir un bagage langagier et culturel, une méthodologie de travail intellectuel, des comportements adaptés, *etc.* L'approche sociologique du problème de réussite à l'école enrichit les points de vue psychopédagogiques déjà connus et documentés et cela nous semble incontournable pour marquer des points vers la conquête d'une plus grande équité pour les clientèles défavorisées composant largement celle de notre population à l'étude.

En plaçant la réussite de l'élève au cœur de notre schéma, nous voulons en souligner la primauté en tant que finalité de notre objet d'étude qu'est l'accompagnement de l'élève.

À notre concept de réussite, s'ajoutent, au prochain schéma (Cf. schéma No 3), les trois volets (CSE, 2004) qui concernent l'encadrement scolaire habituel dans les écoles qui deviennent les objets sur lesquels s'exercent nos pratiques d'accompagnement. Ce sont les volets pédagogique, personnel et social.

Schéma No 3 : Trois objets d'encadrement des élèves (CSE, 2004)



Nous présumons qu'un modèle d'accompagnement de l'élève contenant des éléments de ces trois ordres couvre l'essentiel de la question et est en mesure de tenir compte de la diversité et de la complexité des problématiques que le défi de la scolarisation de masse pose.

Ainsi le plan pédagogique concerne les mesures destinées à favoriser l'apprentissage et la réussite scolaire de l'élève. Il s'intéresse aux réalités vécues dans la classe avec l'élève. Il comprend les suivis pédagogiques, la mise en œuvre de pratiques pédagogiques propices à l'apprentissage de l'élève, la progression de l'élève au plan scolaire, *etc.*

Le plan personnel, quant à lui, s'applique aux mesures conçues pour accompagner l'élève dans les divers aspects de sa vie scolaire et dans la recherche de solutions aux difficultés qu'il éprouve. Il s'intéresse à l'élève lui-même et comprend non seulement les services d'enseignement mais aussi les services professionnels d'orientation et d'information scolaire et

professionnelle, d'orthopédagogie, de psychologie, de psychoéducation ou d'éducation spécialisée, d'intervenants sociaux, *etc.*

Le plan social touche les mesures relatives à la vie sociale au sein du centre.⁴⁶ Celles-ci offrent à l'élève un environnement scolaire positif et valorisant pour qu'il puisse se développer au plan humain, communiquer avec les autres (relations interpersonnelles) et développer un sentiment d'appartenance à son centre et y poursuivre son projet. Il s'intéresse à la vie de l'élève dans le centre. Cela comprend l'animation du milieu, la vie étudiante, l'organisation d'activités sociales et/ou parascolaires, *etc.*

Le prochain tableau (Cf. tableau No I) indique l'essentiel des composantes de chaque objet d'accompagnement.

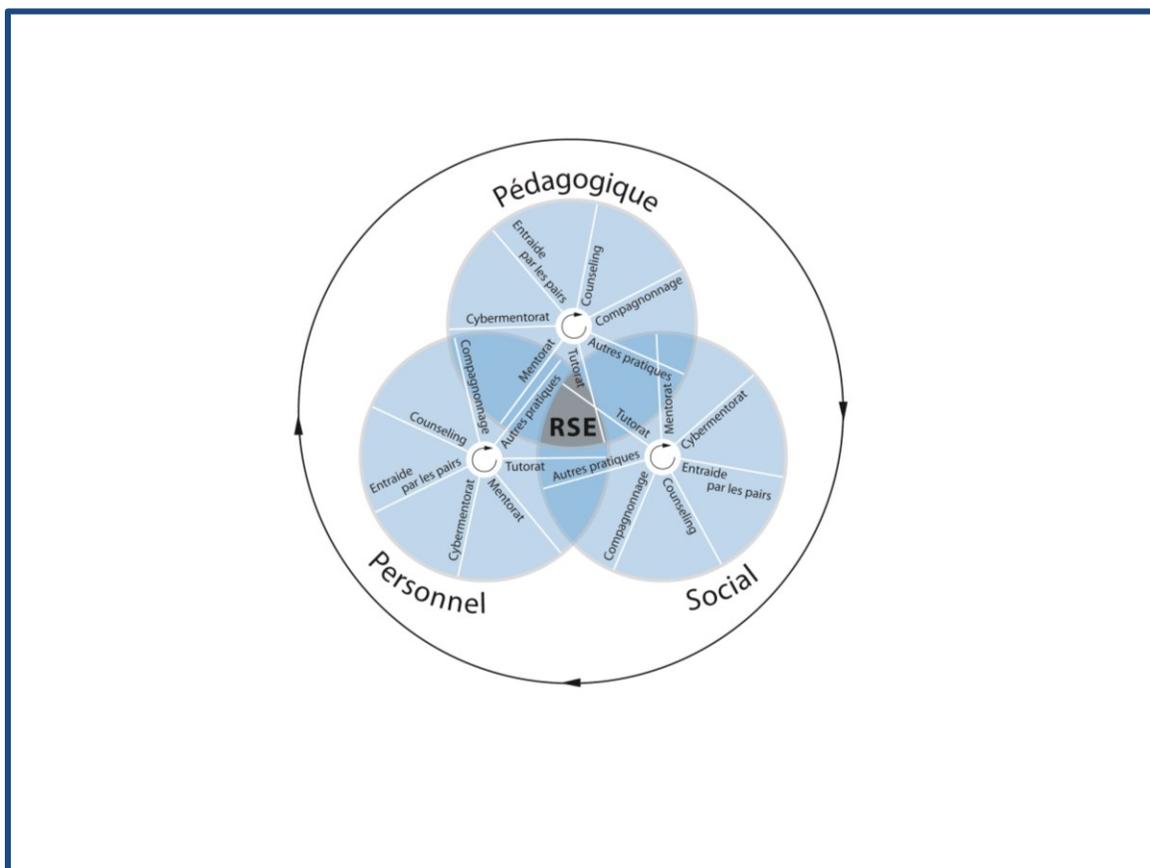
⁴⁶ La sphère de la vie sociale hors de l'école sera traitée par d'autres variables qui seront introduites dans le cadre méthodologique par le biais des dispensateurs et des endroits d'accompagnement de l'élève.

Tableau No I : Objets des pratiques d'accompagnement de l'élève et définitions retenues

<p>Plan pédagogique</p>	<p>Concerne les mesures destinées à favoriser l'apprentissage et la réussite scolaire de l'élève. S'intéresse aux réalités vécues dans la classe avec l'élève.</p> <p>Cela comprend les suivis pédagogiques, la mise en œuvre de pratiques pédagogiques propices à l'apprentissage de l'élève, la progression de l'élève au plan académique, <i>etc.</i></p>
<p>Plan personnel</p>	<p>Concerne les mesures conçues pour accompagner l'élève dans les divers aspects de sa vie scolaire et dans la recherche de solutions aux difficultés qu'il éprouve. S'intéresse à l'élève lui-même.</p> <p>Cela comprend non seulement les services d'enseignement, mais aussi les services professionnels d'orientation et d'information scolaire et professionnelle, d'orthopédagogie, de psychologie, de psychoéducation ou d'éducation spécialisée, d'intervenants sociaux, <i>etc.</i></p>
<p>Plan social</p>	<p>Concerne les mesures relatives à la vie sociale au sein du centre. Ces mesures offrent à l'élève un environnement scolaire positif et valorisant pour qu'il puisse se développer au plan humain, communiquer avec les autres (relations interpersonnelles) et développer un sentiment d'appartenance à son centre et y poursuivre son projet. S'intéresse à la vie de l'élève dans le centre.</p> <p>Cela comprend l'animation du milieu, de la vie étudiante, l'organisation d'activités sociales et/ou parascolaires, <i>etc.</i></p>

La construction de notre schéma d'analyse se poursuit au schéma suivant (Cf. schéma No 4) par la superposition sur nos trois objets présentés au schéma précédent (Cf. schéma No 3) des pratiques d'accompagnement sélectionnées pour notre étude (Paul, 2002).

Schéma No 4 : Objets et pratiques d'accompagnement
(CSE, 2004) et (Paul, 2002)



À ce sujet, nous nous sommes basés sur la classification des pratiques d'accompagnement chez Paul (2002), en la modifiant légèrement, afin de bien l'adapter à notre contexte d'étude qui concerne un modèle pour l'accompagnement de l'élève en milieu scolaire québécois. En effet, la classification de départ comportait sept pratiques : le coaching, le compagnonnage, le counseling, le mentoring, le parrainage, le sponsoring et le tutorat. Puis, après avoir soupesé la pertinence pour chacune d'elles d'être maintenues intégralement, nous avons opté pour quelques modifications mineures au chapitre des pratiques sélectionnées pour notre recherche. Les modifications de certaines pratiques sont essentiellement des retraits et des ajouts, parce qu'il était tout simplement peu plausible de les retrouver sur notre terrain et dans notre contexte d'étude. En effet, il aurait été inutile de faire l'usage de catégories théoriques tout en sachant que leur utilisation est, soit marginale pour notre contexte, soit associée à d'autres champs comme celui de l'accompagnement du personnel, par exemple. Les retraits sont : le coaching, le mentoring et le sponsoring. Les ajouts sont : l'entraide par les pairs, le mentorat, le cybermentorat et les autres pratiques.

Ceci étant, les pratiques sélectionnées pour notre étude sont les suivantes ⁴⁷ : le tutorat, le mentorat, le cybermentorat, l'entraide par les pairs, le counseling, le compagnonnage et les autres pratiques.

Le *tutorat* est l'assignation à des fins d'encadrement individuel d'un certain nombre d'élèves à un(e) enseignant(e) (CSE, 2004).

Le *mentorat* : est la [...] relation interpersonnelle entre un adulte expérimenté, le mentor, et un étudiant, le mentoré, ayant besoin de soutien pour atteindre des objectifs d'ordre scolaire, professionnel, social ou personnel (McPartland et Nettles, 1991, cités dans Légaré, Lajoie et Grouzet, 2007). Paul (2004) inclut l'idée d'être en contact avec les « aînés ».

Le *cybermentorat* est une [...] relation de mentorat où le contact et les échanges entre le mentor et le mentoré s'effectuent par l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, généralement par l'entremise du courrier électronique (Légaré, Trudeau et Lajoie, 2002, cités dans Sergerie, 2008).

⁴⁷ Nous les avons placées par ordre alphabétique inversé afin de ne pas induire d'ordre ou de hiérarchie quant à leur importance ou leur popularité.

L'*entraide par les pairs* est l'accompagnement effectué par un élève auprès d'un autre élève (CSE, 2004).

Le *compagnonnage* est la technique pédagogique qui consiste à se mettre à deux pour faire un exercice ou un apprentissage (Le grand dictionnaire de terminologie, 2011).

Le *counseling* consiste en l'intervention psychologique et sociale qui a pour but d'aider quelqu'un à surmonter ses difficultés [...] (Le grand dictionnaire de terminologie, 2011). Paul (2004) inclut l'orientation et la conseillanc dans cette catégorie.

Enfin, la catégorie « *autres pratiques* » regroupe toute pratique différente des six (6) mentionnées et prédéfinies. Il nous a semblé pertinent de demeurer ouvert à la présence ou à la manifestation d'autres pratiques d'accompagnement qui peuvent exister dans le milieu et qui n'auraient pas été documentées en tant que tel à ce jour.

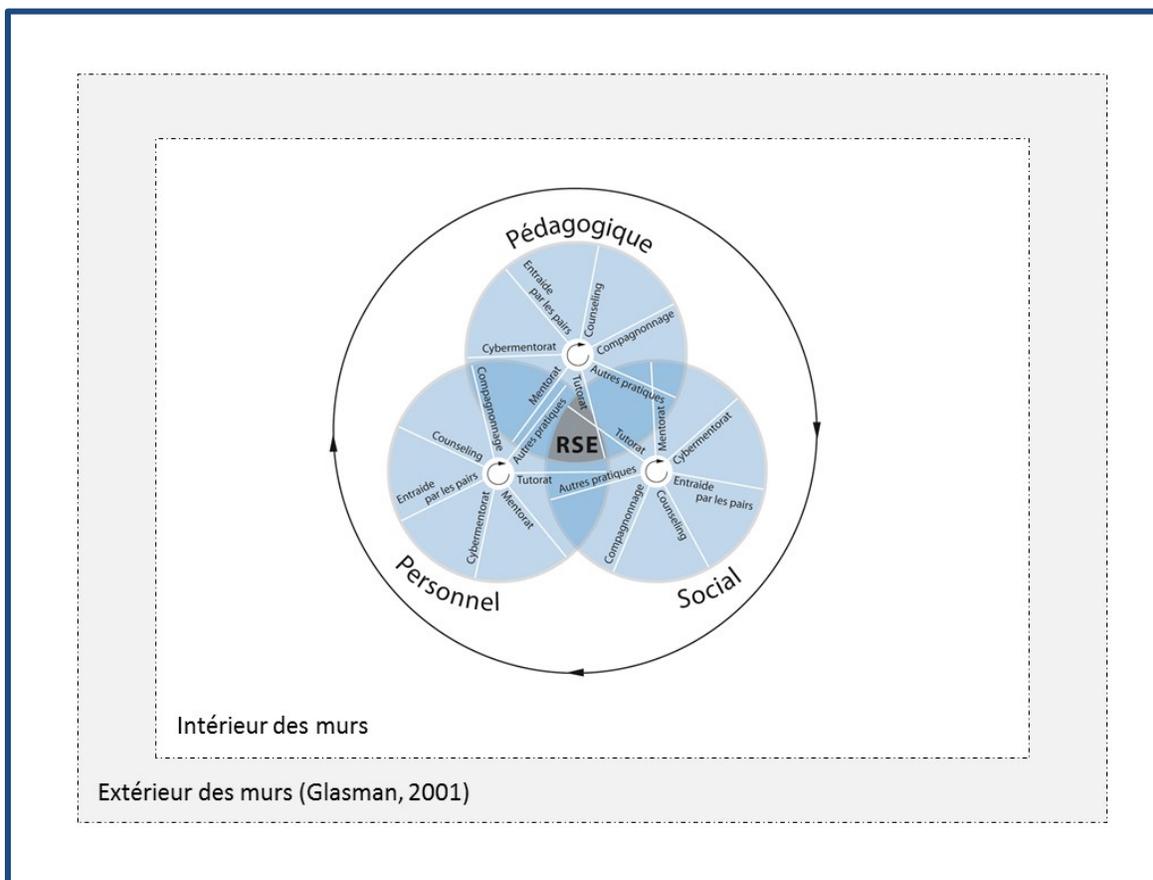
Le tableau présenté (Cf. Tableau No II) reprend les définitions retenues pour chaque pratique.

Tableau No II : Pratiques d'accompagnement de l'élève et définitions retenues

Compagnonnage:	Technique pédagogique qui consiste à se mettre à deux pour faire un exercice ou un apprentissage (Le grand dictionnaire de terminologie, 2011).
Counseling :	Intervention psychologique et sociale qui a pour but d'aider quelqu'un à surmonter ses difficultés [...] (Le grand dictionnaire de terminologie, 2011). Inclut l'orientation et la conseillances (Paul, 2004).
Entraide par les pairs :	C'est l'accompagnement effectué par un élève auprès d'un autre élève (CSE, 2004).
Mentorat :	[...] relation interpersonnelle entre un adulte expérimenté, le mentor, et un étudiant, le mentoré, ayant besoin de soutien pour atteindre des objectifs d'ordre scolaire, professionnel, social ou personnel (McPartland et Nettles,1991, cités dans Légaré, Lajoie et Grouzet, 2007). Inclut l'idée d'être en contact avec les « aînés » (Paul, 2004).
Cybermentorat :	[...] relation de mentorat où le contact et les échanges entre le mentor et le mentoré s'effectuent par l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, généralement par l'entremise du courrier électronique (Légaré, Trudeau et Lajoie, 2002, cités dans Sergerie, 2008).
Tutorat :	Assignment à des fins d'encadrement individuel d'un certain nombre d'élèves à un(e) enseignant(e) (CSE, 2004).
Autres pratiques	Autres pratiques que celles mentionnées ci-haut.

En conséquence de notre conception large de la réussite au sein l'école qui accorde une attention aux éléments de socialisation scolaire et considérant l'importance de l'objet d'accompagnement de l'élève, en tant qu'objet sociologique (Galsman, 2001) dans notre modèle, nous avons créé, autour des éléments déjà énoncés, un espace permettant de situer les lieux et les dispensateurs de l'action éducative d'accompagnement de l'élève (Cf. schéma No 5), à savoir s'il se situe aussi à l'extérieur des murs de l'école, permettant ainsi de tenir compte de tous les acteurs issus de la communauté et les partenaires de l'éducation qui gravitent autour de l'élève.

Schéma No 5 : Pratiques d'accompagnement de l'élève, incluant celle à l'extérieur des murs de l'école

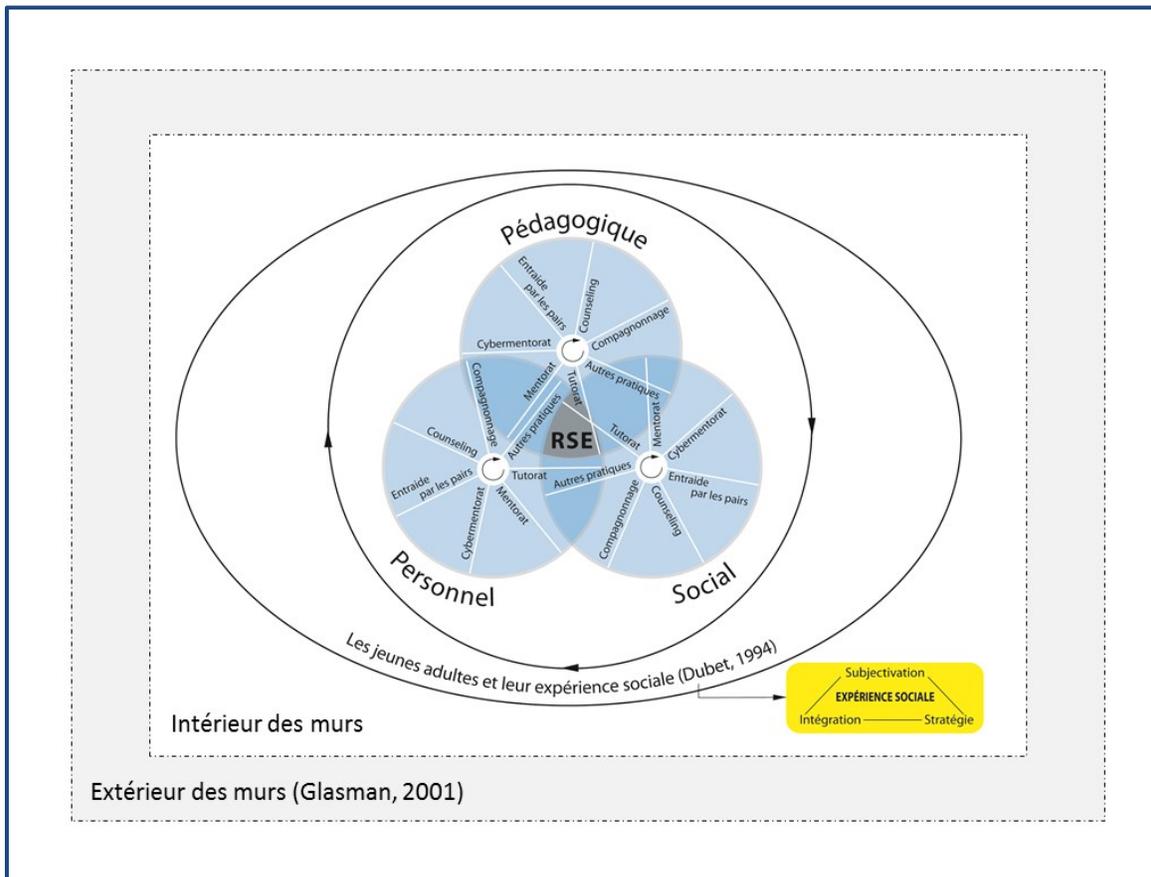


3.5.2 Présentation du schéma général d'analyse

Notre conception finale, présentée dans notre dernier schéma (Cf. schéma No 6), permet une récapitulation de tous les éléments déjà introduits et l'ajout d'un dernier élément qui situe l'élève avec la complexité de son expérience sociale au cœur de notre analyse. Comme il a été déjà mentionné, si socialiser, pour Dubet (1994), c'est construire le sens de l'expérience sociale, accompagner pourrait être d'aider à construire ce sens. En conséquence, nous incluons les éléments théoriques au sujet des trois logiques d'action chez Dubet (1994) et les liens possibles avec l'accompagnement tels que nous les avons présentés précédemment. Rappelons que les trois logiques d'action chez Dubet (2004) sont les suivantes : la logique d'intégration, la logique stratégique et la logique de subjectivation. Le schéma de la théorie de l'expérience sociale chez Dubet (1994) est placé à l'annexe B (Cf. schéma No 16) de ce document.

Schéma No 6 : Schéma final

Accompagnement de l'élève et réussite au sein de l'école



3.5.3 Explications détaillées du schéma général d'analyse

Plus concrètement, en s'appuyant sur les éléments sélectionnés lors de la conception de notre modèle théorique, les dimensions suivantes ont été retenues pour faire l'objet de notre questionnement :

- ✓ Les objets sur lesquels s'exercent les pratiques d'accompagnement, qu'ils soient d'ordre pédagogique, personnel et social, tels que nous les avons précédemment définis (Cf. tableau No I) ;
- ✓ Les pratiques d'accompagnement de l'élève, également, telles que nous les avons précédemment nommées et définies (Cf. tableau No II) ;
- ✓ Les caractéristiques des pratiques d'accompagnement de l'élève, dont les variables sélectionnées sont au nombre de neuf. Celles-ci sont introduites au prochain tableau qui suit (Cf. tableau No III). Elles comportent, premièrement, quatre variables au sujet de la clientèle cible, en termes du genre de l'élève, de son âge, du service de formation déclaré, soit son niveau de scolarité, et enfin, la fréquentation scolaire de l'élève en termes du nombre d'heures de fréquentation. Puis, deuxièmement, cinq autres variables concernant plus particulièrement les pratiques elles-mêmes, soit : les dispensateurs des pratiques d'accompagnement de l'élève, l'endroit où se déroule les pratiques, la fréquence moyenne des rencontres avec l'élève, la durée moyenne des rencontres avec l'élève, et enfin, le type de rencontre, à savoir s'il s'agit de rencontres individuelles ou de groupe.

Tableau No III : Les variables au sujet des caractéristiques des pratiques d'accompagnement de l'élève

La clientèle cible de la pratique : le genre de l'élève
La clientèle cible de la pratique : l'âge de l'élève
La clientèle cible de la pratique : le service de formation déclaré de l'élève (son niveau de scolarité)
La clientèle cible de la pratique : la fréquentation scolaire de l'élève (en termes d'heures passées au centre de FGA)
Les dispensateurs des pratiques d'accompagnement
L'endroit où se déroule l'accompagnement
La fréquence moyenne des rencontres avec l'élève
La durée moyenne des rencontres avec l'élève
Le type de rencontre (individuel ou de groupe)

- ✓ Et enfin, les objectifs poursuivis par l'usage des pratiques dans chacune des dimensions à l'étude, sont au nombre de sept (Cf. tableau No IV). Les objectifs représentent ce qui est visé par les pratiques d'accompagnement de l'élève et le déploiement de celles-ci auprès des élèves. Ils sont différents des caractéristiques des pratiques qui concernent la nature de celles-ci.

Tableau No IV : Les variables des objectifs poursuivis avec l'élève par les pratiques d'accompagnement recensées

Aider l'élève à acquérir les préalables pour apprendre (plan cognitif, langue, culture, comportements, autonomie, <i>etc.</i>)
Favoriser l'apprentissage de l'élève (en tenant compte des besoins de l'élève, de son rythme, des stratégies à développer, des outils utilisés, <i>etc.</i>)
Soutenir la réussite de l'élève (suivis jusqu'à l'atteinte du diplôme ou du parcours scolaire, soutien, <i>etc.</i>)
Aider l'élève dans son insertion sociale et professionnelle
Favoriser l'accueil et l'information de l'élève dans le centre
Aider l'élève à se donner un projet, incluant l'orientation
Référer l'élève à un service complémentaire (orthopédagogie, intervention sociale, <i>etc.</i>)

Pour nous, la présence de ces objectifs dans le milieu, et ce, à différents degrés, peut être mise en relation avec les éléments de notre cadre théorique développé autour du concept de réussite, d'accompagnement et de socialisation, plus spécifiquement à la lumière de la théorie de la sociologie de l'expérience sociale chez Dubet (1994), incluant des liens avec les trois logiques d'action telles qu'elles ont été proposées précédemment. Afin de faciliter la compréhension de ces concepts, un résumé est proposé au Tableau No V suivant.

Tableau No V : Actions liées à l'accompagnement et à la réussite au sein de l'école et les trois logiques d'action chez Dubet

La logique d'intégration	<ul style="list-style-type: none"> • S'intégrer au milieu, partager la même culture et utiliser le même langage, se donner des points de repères communs • S'adapter au milieu scolaire et à ses règles de fonctionnement • Développer l'appartenance aux pairs, à la classe, au centre et présence des liens sociaux significatifs pour réduire les tensions face aux sentiments 'd'étrangeté' • Acquérir les préalables d'ordre langagier, cognitif et comportemental pour réussir dans ses apprentissages
La logique stratégique	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser les ressources du milieu pour agir sur ses conditions de vie (registre de l'action) • Déployer ses intérêts et ses capacités, prendre les moyens pour réussir dans ses apprentissages • Échanger avec le milieu pour se situer par rapport à soi et aux autres, pour se connaître et connaître son milieu, inclut développer des réseaux • Posséder des informations au sujet de ses choix scolaires, en termes de matières 'payantes', de profils scolaires, d'offre de cours et de carrières en demande, etc. • Devenir stratégique, réfléchir, s'organiser et planifier pour réussir ses apprentissages et se fixer des objectifs à atteindre
La logique de subjectivation	<ul style="list-style-type: none"> • Construire son identité personnelle et son autonomie • S'engager dans l'activité d'apprendre, développer ses intérêts intellectuels et son rapport au savoir • Devenir autonome face à son milieu d'origine • Réaliser son projet personnel de formation, réalisation de soi

3.6 Conclusion partielle

Dans le contexte qui nous concerne, celui de la FGA, démontrer que l'accompagnement de l'élève est, hors de tout doute, un outil ou un levier pour favoriser la réussite au sein de l'école des jeunes adultes serait un objectif louable et bien légitime, mais nous pensons qu'avant d'envisager cette possibilité, il est nécessaire de mieux saisir comment les éléments en présence sont reliés.

Nous avons sélectionné dans la littérature scientifique les éléments qui nous ont semblé être les plus prometteurs pour l'opérationnalisation de notre étude.

En conséquence, nous pensons que notre schéma d'analyse nous permet d'opérationnaliser notre étude et d'atteindre notre objectif de recherche, celui de décrire les pratiques d'accompagnement de l'élève tout en identifiant les objectifs et les caractéristiques de celles-ci.

Ce cadre a été développé en fonction des éléments discutés précédemment et retenus pour leur pertinence dans le contexte de notre étude et il nous servira de guide dans l'analyse de nos résultats.

4. Cadre méthodologique

4.1 Cadre méthodologique

Rappelons que l'objectif principal de cette recherche consiste à décrire ce qui se fait comme pratiques d'accompagnement de l'élève pour la réussite au sein de l'école chez les jeunes adultes de 16 à 24 ans de la FGA, tout en identifiant les caractéristiques et les objectifs de ces pratiques. De plus, rappelons également que nous avons aussi énoncé une intention d'ordonner, de clarifier et de donner un sens au concept théorique d'accompagnement de l'élève.

Plus spécifiquement, en référence à nos questions de recherche, nous avons voulu connaître quelles sont les pratiques d'accompagnement mises en œuvre avec l'élève, quels sont les objectifs poursuivis avec celui-ci par le déploiement de ces pratiques et quels sont les caractéristiques de ces pratiques.

Au plan méthodologique, étant donné que toutes les pratiques d'accompagnement ne sont pas, à ce jour, institutionnalisées en tant que telles, nous avons jugé pertinent de procéder à une étape de construction de notre réalité à l'étude. En effet, le concept d'accompagnement est un concept qui, d'un point de vue méthodologique, se devait d'abord d'être cerné dans ses manifestations concrètes puisqu'aucune étude avant nous, ni du côté des théories de l'accompagnement de l'élève en éducation, ni du côté d'un inventaire valable existant déjà, ne nous a permis de s'y rattacher afin de construire notre démarche empirique.

Cette recherche est de nature descriptive et exploratoire. Elle découle d'abord d'un postulat de recherche centré sur des aspects objectifs, par le biais d'une enquête par questionnaire, ce qui nous a permis de construire une topographie des pratiques d'accompagnement de l'élève en FGA déclarées par les acteurs, et ce, à partir de ce qui se fait sur le terrain. Le but de cette démarche a été d'établir l'ensemble des pratiques d'accompagnement (nature des pratiques, objectifs poursuivis par les répondants et caractéristiques des pratiques) telles qu'elles se présentent dans le milieu.

De plus, en raison de la présence d'un important matériau résiduel significatif ayant été fourni par les répondants à notre questionnaire, une analyse de données qualitatives a été réalisée. Ceci nous a permis un approfondissement et une exhaustivité (Huberman et Miles, 1991) au sujet de la réalité à l'étude et d'autres pratiques révélées par les acteurs.

Le présent chapitre contient la démarche méthodologique détaillée faisant état de chacune des étapes de cette recherche relevant essentiellement d'une méthodologie mixte (Johnson et Christensen, 2012). La méthodologie quantitative débute cette présentation, puis, suit la méthodologie qualitative.

4.2 Méthodologie quantitative

4.2.1 Population à l'étude et les répondants

La recherche s'est déroulée dans des centres francophones publics de la FGA du Québec, lesquelles relèvent des commissions scolaires francophones du Québec.

Les commissions scolaires anglophones et celles à statut particulier ont été exclues à cause des différences culturelles trop importantes qui pourraient émerger de ces différentes cultures. Cette recherche touche les représentations des répondants de la réussite à l'école et ces représentations qu'elles soient individuelles ou collectives s'insèrent dans une culture première et seconde (Dumont, 1997) dont il est important de tenir compte. Plus spécifiquement, 60 commissions scolaires et 130 centres constituent notre bassin aux fins d'expérimentation, ce qui correspond, de façon globale, au vaste territoire qu'est l'ensemble francophone de la province du Québec.

Les répondants ciblés par notre recherche sont : les membres du personnel de direction, du personnel enseignant ainsi que ceux du personnel professionnel non enseignant des centres de FGA et autres intervenants associés comme par exemple, les intervenants sociaux, *etc.* À ces répondants, nous n'avons pas imposé d'autres critères que celui de travailler dans un centre de FGA du Québec.

4.2.2 Origine du questionnaire

Tel que mentionné précédemment, l'intention, dans cette démarche par questionnaire, est de faire un portrait de la situation en FGA quant aux pratiques existantes d'accompagnement de l'élève, telles que déclarées par les répondants.

Le questionnaire est une conception originale de l'auteure dont deux sources principales ont servi d'inspiration. D'une part, il s'agit du questionnaire issu de l'étude intitulée *L'encadrement des élèves au secondaire : au-delà des mythes, un bilan positif*, sur l'encadrement des élèves au

secondaire, construit par Monsieur Gilles Roy, alors consultant pour le CSE (2004). Ce questionnaire a été élaboré, en collaboration avec Madame Francine Richard, coordonnatrice de la Commission de l'enseignement secondaire au MELS (2004), et Madame Marie-Josée Larocque. Nous y avons puisé l'idée d'interroger les répondants sur différentes dimensions de l'accompagnement et différentes pratiques d'accompagnement de l'élève. D'autre part, il s'agit du questionnaire utilisé dans la thèse de doctorat de Piquée (2001) intitulée *Gérer les inégalités de réussite à l'école primaire : public, modes de fonctionnement et efficacité pédagogique des dispositifs d'accompagnement scolaire*. Cette source a été sélectionnée en raison de son caractère branché sur des éléments concrets et paramétrables en variables claires pouvant être définies clairement permettant ainsi de répondre, en faisant une adaptation personnelle à notre contexte, à nos questions spécifiques de recherche.

Bref, le questionnaire demeure un outil unique en son genre, élaboré dans le cadre de cette recherche et adapté aux réalités du milieu scolaire, et ce, en tenant compte des spécificités du milieu de la FGA. Notre questionnaire est placé à l'annexe H.

4.2.3 Phase prétest 1 et phase prétest 2

Prétest 1

Afin de bien valider les différentes composantes de notre questionnaire à l'égard de notre thème et des caractéristiques de notre terrain, une première version du questionnaire a été testée. L'objectif visé était de valider notre outil, de s'assurer de sa pertinence et de vérifier son efficacité. Les répondants sélectionnés ont été des directions de centres de la FGA. Au nombre de six, trois d'entre eux ont été recrutés par le biais d'une association de gestionnaires en formation générale des adultes et les trois autres sont issus du réseau de contacts personnels de la chercheuse. De plus, une sélection attentive de ces centres a été faite afin d'obtenir une représentation variée tant pour la taille des établissements que pour le type de milieu : urbain, semi-urbain et rural.

Malgré l'octroi d'un délai de passation de trois semaines, tous les questionnaires ont été retournés rapidement, dans le respect des délais de réponse, de sorte qu'il n'a pas été nécessaire de faire un rappel.

Tous les gestionnaires ont commencé à répondre aux questions posées, mais seulement deux d'entre eux ont terminé le sondage et peu de commentaires ont été émis par les répondants. Dans le contexte où une nécessité de comprendre s'est imposée à la chercheuse, quelques appels téléphoniques et visites de relance de type posttest ont été faites. Cela a permis de constater un certain nombre de lacunes dans la conception du questionnaire utilisé au prétest 1 : questions longues et complexes et surabondance de tableaux croisés. Ceci occasionnait une surcharge d'information suivie d'une perte de motivation des répondants.

Somme toute, la version du questionnaire du prétest 1, s'étant avérée trop difficile à répondre et peu conviviale pour les répondants, celle-ci a dû être revue dans son ensemble pour faire place à un nouvel outil de collecte de données.

Prétest 2

En fonction des quelques recommandations émises, par les répondants lors du prétest 1 et afin d'enrichir le point de vue des directions de centre, la catégorie de répondants a été élargie aux enseignants, aux professionnels non enseignants des centres et aux membres de direction adjointe. Vu la grande proximité de ces derniers avec l'élève et le lien étroit qu'ils entretiennent avec lui sur une base quotidienne, leur point de vue nous a semblé pertinent pour accéder à des données importantes concernant notre thème.

Puis, dans le même souci d'effectuer une sélection attentive de notre échantillon, les répondants ont été choisis, non seulement à partir du réseau personnel de la chercheuse, mais surtout, de manière à assurer une représentativité proportionnée de la diversité de la taille des centres et de leur type. En tout, 32 personnes ont été sélectionnées et invitées à répondre à la version du prétest 2 du questionnaire permettant à seize centres de la FGA, issus de dix commissions scolaires différentes, d'y participer.

Lors du prétest 2, 81,25 % de notre échantillon, soit 26 répondants, ont rempli entièrement ou partiellement le questionnaire : six gestionnaires, onze enseignants et neuf professionnels non enseignants. Parmi ces répondants, 89 % des personnes ont mentionné avoir répondu en moins de 30 minutes. Le temps de passation le plus fréquent a été d'environ 20 minutes.

De façon générale, les commentaires les plus représentatifs sont les suivants. D'une part, d'un point de vue positif, il est mentionné que les libellés sont clairs, les questions sont faciles à répondre, le sujet est intéressant et le questionnaire proposé a un effet positif sur le répondant qui peut déjà entrevoir quelques pistes d'intervention pour structurer certaines pratiques d'accompagnement de l'élève de la FGA. Aussi, le thème de recherche a été jugé pertinent et utile pour la communauté éducative. D'autre part, d'un point de vue négatif, la répétition des questions a été jugée comme étant un irritant. Aussi, une recommandation a été faite à l'effet de mieux expliquer la structure du questionnaire et de mentionner ce point, dès le début, dans les consignes au répondant, afin d'en expliquer la pertinence et faciliter la participation des répondants. Puis, une demande d'agrandir les espaces pour décrire de façon personnalisée les pratiques d'accompagnement présentes dans le milieu a été faite ainsi que quelques suggestions pour améliorer l'apparence générale du questionnaire. Enfin, deux commentaires complètement négatifs, ont été émis à l'égard du questionnaire, au sujet de sa conception et du questionnaire proposé, mais cela demeure une réponse marginale.

Bref, cette version prétest 2 du questionnaire atteint la cible : celle de décrire une partie de ce qui se fait dans le milieu de la FGA en matière d'accompagnement de l'élève au sujet des pratiques nommées et investiguées, et ce, sur les différents plans pédagogique, personnel et social. Tout au long du questionnaire, la motivation des répondants semble avoir été maintenue. Le taux de réponses aux différentes rubriques s'étant avéré plutôt constant, plusieurs rubriques ont été conservées dans la même forme et quelques-unes, pour plus de précision, ont été légèrement modifiées; ce qui confirme l'efficacité de l'outil développé dans le présent contexte de notre cueillette de données par questionnaire.

4.2.4 Description du questionnaire

Tel que mentionné précédemment, le questionnaire est un outil conçu sur mesure afin de permettre aux répondants de communiquer à la chercheuse les pratiques d'accompagnement de l'élève présentes sur le terrain, d'en préciser certaines de leurs caractéristiques et certains des objectifs visés par ces pratiques, et ce, dans le but d'en étudier les liens avec la réussite de l'élève.⁴⁸ Il se veut un outil concret permettant d'être précis, mais en offrant également aux

⁴⁸ La version finale du questionnaire est placée à l'annexe H du présent document.

répondants, à de nombreuses occasions, la possibilité d'ajouter des éléments qu'ils jugent pertinents et importants de mentionner. La structure unique du questionnaire, permettant de reprendre les mêmes questions à chacune des différentes pratiques et dimensions, offre l'avantage d'être facile à répondre malgré la longueur de l'ensemble du questionnaire. De plus, elle permet une lecture transversale des réponses données par les répondants au questionnaire.

Le questionnaire comporte deux parties. La première partie est l'identification du répondant et de son centre. Elle contient les caractéristiques du répondant dont la fonction et le nombre d'années d'ancienneté à la FGA et les caractéristiques du centre : le nom, la région et la commission scolaire, le type de milieu : rural, semi-urbain ou urbain, la taille du centre en ETP, le pourcentage de concentration de la diversité culturelle, les services de formation offerts ainsi que les catégories d'âge des élèves fréquentant le centre. La deuxième partie est consacrée aux pratiques d'accompagnement : le tutorat, le mentorat, le cybermentorat, l'entraide par les pairs, le counseling, le compagnonnage et les autres pratiques, à l'égard des trois dimensions pédagogique, personnel et social. Pour chacune de ces pratiques, et ce, dans leurs trois dimensions, le questionnaire contient, d'une part, les caractéristiques des pratiques : genre de l'élève, l'âge de ce dernier, le service de formation déclaré de l'élève (son niveau de scolarité), la fréquentation scolaire de l'élève (en termes d'heures passées au centre de FGA), les dispensateurs des pratiques d'accompagnement, l'endroit où se déroule l'accompagnement, la fréquence moyenne des rencontres avec l'élève, la durée moyenne des rencontres avec l'élève, le type de rencontre (individuel ou de groupe) avec l'élève, et d'autre part, les objectifs poursuivis par ces pratiques.

Pour plus d'information sur le questionnaire, voici le tableau No VI.

Tableau No VI : Grandes lignes du questionnaire

<p>Première partie</p>	<p>Identification du répondant Fonction Nombre d'années d'ancienneté en FGA</p> <p>Caractéristiques du centre Région Commission scolaire Type de milieu : rural, semi-urbain ou urbain Taille du centre en ETP Pourcentage de concentration de la diversité culturelle Services de formation offerts Catégories d'âge des élèves fréquentant le centre</p>
<p>Deuxième partie</p>	<p>Les pratiques d'accompagnement de l'élève dans les trois dimensions: (ordre pédagogique, personnel et social) Tutorat Mentorat Cybermentorat Entraide par les pairs Counseling Compagnonnage Autres pratiques</p> <p>Les variables retenues Genre de l'élève Âge de ce dernier Service de formation fréquenté Fréquentation scolaire en termes d'horaire Dispensateurs des pratiques d'accompagnement Endroit où se déroule l'accompagnement Fréquence moyenne des rencontres avec l'élève Durée moyenne des rencontres avec l'élève Type de rencontre avec l'élève (individuel ou de groupe)</p> <p>Les objectifs poursuivis par les répondants par le déploiement de ces pratiques</p>

4.3 Collecte de données par questionnaire

4.3.1 Échantillonnage

Tel que déjà mentionné, les répondants au questionnaire sont les membres du personnel de direction des centres, du personnel enseignant et du personnel professionnel. Nous avons adopté une stratégie d'échantillonnage probabiliste (Johnson et Christensen, 2010) en nous basant sur les arguments suivants. Il s'agit d'organismes publics relevant du MELS et sur lesquels un contrôle administratif est exercé de façon systématique et structurée. Ces centres fonctionnent avec les mêmes normes de financement, de standards d'organisation du travail et de gestion du personnel par convention collective, programmes de formation, caractéristiques de la clientèle, approches pédagogiques et services offerts, normes de sanction, *etc.* Dans leur fonctionnement et leur organisation, nous considérons que ces centres de formation, sans nécessairement être identiques, sont semblables.

4.3.2 Préparation du terrain, distribution et envoi du questionnaire

Nous avons commencé notre distribution du questionnaire en contactant directement, par courriel, les directions des centres de la FGA du Québec. Puis, en fonction des listes de courriels transmis par ces gestionnaires à la chercheuse, il nous a été possible d'élargir la passation du questionnaire aux membres du personnel enseignant, du personnel non enseignant et du personnel de direction adjointe des centres. De plus, des appuis, issus de multiples sources, ont été sollicités et mis à profit, dont celui de différentes unités syndicales et associations d'enseignants et celui d'un ordre professionnel afin de compléter la distribution du questionnaire.

Le questionnaire a été envoyé de deux manières : par courrier électronique et par lien web. Pour l'envoi par courrier électronique, deux versions de message, l'un pour les directions de centre et l'autre, pour les enseignants, les professionnels non enseignants et les membres de direction adjointe, ont été transmises. Pour l'envoi par lien web, afin de procéder à des envois ciblés, les en-têtes du message ont été modifiés en tenant compte plus spécifiquement des différents publics à joindre. Ce sont : les enseignants, les conseillers d'orientation, les professionnels non enseignants et les membres du personnel de direction adjointe des centres francophones du Québec.

Les messages envoyés par courriel et par lien web contenaient les éléments suivants : une invitation à remplir le questionnaire, l'information sur la recherche, le consentement éclairé⁴⁹, et finalement, le lien pour accéder au questionnaire en ligne. Seule la version développée pour la direction du centre possédait, en plus, une demande explicite de fournir à la chercheuse les adresses courriel de leur personnel concerné afin d'étendre la passation du questionnaire. Vous trouverez la version finale du message envoyé par lien web à l'annexe C du présent document.

Une période de trois semaines a été accordée pour le retour du questionnaire et une relance des retardataires a été effectuée, en accordant une période supplémentaire de trois autres semaines. En tout et par tout, notre questionnaire a été ouvert pendant six semaines.

4.4 Traitement des données quantitatives

4.4.1 Préparation des données pour fin de traitement dans SPSS

Nous avons exploré, dans un premier temps, les moyens d'exploiter les données téléchargées directement de la plateforme de Monkeysurvey.com à celle de SPSS, mais dans un second temps, en raison de la très grande quantité de variables créées en rapport avec la structure du questionnaire, nous avons retenu de faire une première exploration des données en vue de sélectionner ou de construire des variables pertinentes en rapport avec les objectifs-clé de nos intérêts de recherche à partir de tableur Excel.

Il nous a semblé logique que le premier traitement se fasse sur les variables d'identification du répondant et de son centre. Nous avons alors sélectionné ce bloc de questions dans Excel puis l'avons importé dans SPSS, en vue d'y saisir les codes pour faciliter les traitements et sorties des données aux fins d'analyse. Pour y parvenir, les activités suivantes ont été réalisées : identification des réponses aux questions à choix multiples sur les colonnes du tableau; titrage des variables; codification pour les variables du bloc identification; et lorsque la possibilité de cocher plusieurs réponses était offerte au répondant, chacun des choix possibles était considéré comme une variable. Ceci explique le nombre élevé de variables issues du questionnaire

Signalons que nous avons développé une codification sur mesure appelée BNA. La première position, le B, désigne le bloc de variables en traitement : tout d'abord le bloc « Identification »

⁴⁹ Le formulaire de dépôt de dossier pour l'émission du certificat d'éthique est placé à l'annexe E.

puis le bloc concernant les pratiques d'accompagnement de l'élève. La deuxième position, le N, désigne le numéro de la question dans le questionnaire original et, enfin, la troisième position, le A, désigne l'ordre de la modalité, par ordre alphabétique.

De cette manière, il a été possible de faire quelques sorties de statistiques descriptives et de tableaux croisés permettant de mieux comprendre les caractéristiques de notre échantillon et de valider la pertinence de notre méthode.

4.4.2 Nettoyage des données

La banque de données est composée d'un ensemble d'un nombre initial de 344 questionnaires. Ces questionnaires sont ceux des personnes ayant répondu à l'appel lors de nos deux étapes de distribution du questionnaire, la première par courrier électronique et la seconde par lien web. Mais afin de déterminer l'échantillon précis de notre recherche, soit créer notre fichier de travail, il nous a fallu, à partir de ces 344 questionnaires, faire des choix et établir des conventions que nous vous présentons ici.

D'abord, nos choix concernent la pertinence des données quant à la qualité des données en général et leur contenu à l'égard de la problématique à l'étude. Ces conventions ciblent la question de la validité de l'échantillon d'un point de vue statistique.

Plus précisément au sujet de la qualité des données en général, en tout premier lieu, après avoir constaté, au chapitre des variables portant sur l'identité d'un centre, un nombre important de petites différences dans les questionnaires répondus par les membres du personnel de direction et ceux de certains des enseignants et des professionnels non enseignants, il a été jugé nécessaire de procéder à des vérifications détaillées pour chacune des questions portant sur l'identification des centres et leurs variables afin de procéder à un arbitrage des données et, ainsi, apporter plus de qualité aux données issues de notre banque de données. Ainsi, régularisées, toutes les variables du bloc « Identification » nous semblent valables pour poursuivre les étapes subséquentes de traitement des données (tableaux de fréquences, *etc.*).

Pour ce faire, la méthode utilisée a été de commencer par identifier les questionnaires remplis par les membres du personnel de direction et d'en établir une valeur étalon permettant de faire les corrections nécessaires sur les autres questionnaires du même établissement. Pour les

questionnaires en provenance des centres auxquels les directions n'ont pas répondu, nous avons envoyé par courriel des demandes d'information ce qui nous a permis de corriger plusieurs réponses et de les valider une à une. Comme toutes les variables du bloc « Identification » étaient obligatoires, il n'y a pas eu de réponses manquantes dans cette partie, mais seulement des réponses parfois incomplètes ou erronées et ce sont elles qui ont été corrigées. Ces informations sont des données objectives sur les centres comme le nom du centre, sa taille en ETP, les services de formation offerts, *etc.* Ils ne relèvent pas de perceptions ou d'éléments discutables.

Ensuite, il a été jugé pertinent, au sujet du contenu, de faire une sélection des informations pertinentes à la problématique à l'étude, soit celle de l'accompagnement de l'élève âgé de 16 à 24 ans et de leur réussite à l'école. À cet effet, mentionnons la présence de deux restrictions majeures. La première est l'exclusion de la banque de données des établissements et de leurs répondants qui ont mentionné offrir uniquement des services de francisation, d'insertion sociale et d'insertion socioprofessionnelle. Ces données sont exclues, car elles relèvent de corpus théoriques différents du nôtre comme celui du multiculturalisme et de l'intégration sociale et celle au marché travail, ne faisant pas spécifiquement l'objet de notre problématique. Ces données, devenues des données secondaires, ne seront pas utilisées dans notre échantillon final. Par contre, elles pourraient, toutefois, servir dans le cadre de projet de recherche ultérieur ou d'études comparatives. La seconde concerne les données au sujet des catégories d'âge des élèves de 25 à 35 ans et de 35 ans. Ces données seront essentiellement utilisées aux fins d'analyse comparative avec notre groupe d'élèves à l'étude, si besoin, soit les 16 à 24 ans. Cette démarche vise à être cohérente avec notre problématique ciblant spécifiquement les élèves âgés de 16 à 24 ans. Bref, les données obtenues au sujet des catégories d'âge des élèves plus âgés que celles de notre clientèle cible deviennent également des données secondaires existantes dans la banque de données, mais non retenues dans notre échantillon final.

4.4.3 Traitement des données manquantes

Quant à la question relative à l'élimination des répondants qui ont partiellement répondu ou arrêté trop tôt de répondre, nous avons basé notre décision de leur retrait sur la base du statut des réponses aux variables-clés, et ce, pour chaque pratique d'accompagnement, les unes après les autres, dans les trois dimensions, pédagogique, personnelle et sociale. Cette approche nous a permis d'utiliser certaines informations propres aux blocs avec le maximum de données. Par

contre, lorsque le moment sera venu de faire une analyse comparative, il faudra s'attendre à la diminution du nombre de vecteurs d'observations valides. Le travail d'élimination s'est donc fait en précisant les variables-clés retenues. Ainsi, il nous a été possible de voir les répondants qui n'ont pas répondu et aussi, ceux qui ont décidé d'abandonner par la suite. Ces répondants ont été rejetés de notre fichier de travail.

De plus, au cours du traitement des données, nous avons été en mesure d'évaluer la portée d'un commentaire négatif émis, à l'occasion, par les répondants, à savoir que le questionnaire comporte un élément de routine, du fait de son caractère répétitif qui a affecté la motivation des répondants à ne pas sauter les questions ou à abandonner le questionnaire, entraînant ultimement le rejet du questionnaire, tel que mentionné précédemment. Par contre, en vérifiant que l'abandon était bien définitif et qu'effectivement aucune autre réponse n'a été donnée par le répondant au-delà de sa dernière réponse, nous avons constaté sur plusieurs questionnaires que même si le répondant a sauté des questions dans le bloc consacré aux caractéristiques des pratiques, les réponses étaient presque totalement présentes dans le bloc suivant consacré aux objectifs poursuivis par les différentes pratiques. En conclusion, considérant le haut niveau de participation des répondants à cette partie importante, nous assumons qu'il a été, en effet, plus logique, dans ces cas, d'en justifier l'acceptation que le retrait. Ceci justifie aussi la présence de tableaux de fréquences contenant occasionnellement un certain nombre de données manquantes.

4.4.4 Condensation des données et codage des données

Nous avons élaboré un dictionnaire des codes dont chacune des catégories permet de rendre compte tant de la quantité des réponses que de leur qualité (variété, précision et étendue) afin d'obtenir le maximum d'informations. Le codage des données s'est effectué par la chercheure elle-même dans SPSS.

Les variables concernant les questions permettant des réponses multiples ont été codées en tenant compte de cette contrainte, occasionnant la création de catégories sur mesure. La totalité des questions a pu être traitées de la même manière à l'exception d'une seule question qui, comportant un trop grand nombre de catégories, s'est avérée inopérable. Cette variable a été éliminée et elle concerne la fréquentation en heures de l'élève qui avait été jumelée au niveau de scolarité de l'élève, à savoir si l'élève fréquentait le centre à temps plein, à temps partiel ou à la

formation à distance. Nous localiserons plus précisément ce retrait lors de la présentation détaillée de nos résultats.

Le codage s'est déroulé en deux phases principales. La première concerne le bloc identification des répondants qui constitue le premier fichier de notre banque de données. La seconde est celle du bloc des pratiques d'accompagnement de l'élève dans chacune des trois dimensions, soit nos 16 fichiers qui ont tous été codés de la même manière, c'est-à-dire, à partir des conventions établies lors de l'élaboration du dictionnaire des codes. Pour faciliter le fonctionnement de la banque de données, les fichiers ont été fusionnés à la fin de l'opération de codage.

4.4.5 Présentation des résultats

Les résultats sont présentés sous forme de statistiques descriptives et ils ont traités par le logiciel SPSS, puis par Excel, ce qui nous a permis de générer nos représentations graphiques. Nous avons fait une exploration générale de nos variables afin de dégager un portrait plausible des réponses apportées par les répondants de notre échantillon. Des tableaux de fréquence (et de pourcentages) sont présentés par ordre d'importance. Puisqu'il s'agit de statistiques descriptives, retenons cette citation : « l'une des premières choses à faire avec nos données est d'en tracer un graphique, de calculer des moyennes et d'autres indices, puis de rechercher les scores extrêmes ou les distributions peu courantes. » (Howell, 1998, p. 5). Cette première étape nous permet de dégager les grandes tendances et d'aller du général au particulier. Une attention a été portée à l'analyse résiduelle et à son interprétation. Enfin, pour la présentation des résultats ainsi que leur analyse, nous avons établi un seuil critique à 5% de manière à ne traiter que des résultats qui présentent un intérêt.

4.5 Méthodologie qualitative

Rappelons qu'au début de la recherche le questionnaire a été déployé comme outil principal de collecte de données. Mais, en raison de l'importance du matériau résiduel significatif fourni par les répondants à notre questionnaire une analyse de données qualitatives a été réalisée

Cette analyse nous a permis, dans un premier temps, un traitement des données plus complet et systématique que l'analyse statistique nous avait fourni et, dans un second temps, elle nous a aussi permis d'aller au-delà de ce qui était attendu initialement en termes des réponses au

questionnaire. De fait, cela nous a permis de faire émerger d'autres éléments révélés par les répondants (Van der Maren, 2008).

4.5.1 Origine des données qualitatives

Les données qualitatives proviennent de trois sources différentes. Premièrement, ce sont des précisions qui ont été laissées manuellement dans le questionnaire à la fin de certaines questions où nous avons demandé aux répondants de préciser leurs réponses. Ces variables concernent les caractéristiques des pratiques, plus précisément les dispensateurs, l'endroit et le type de rencontre. Deuxièmement, ce sont les réponses données aux questions no 192 et no 224 concernant les autres pratiques d'accompagnement de l'élève, celles qui sont différentes de celles proposées dans le questionnaire. Troisièmement, ce sont les commentaires recueillis au sujet des pratiques d'accompagnement de l'élève, qui fût le dernier item (no 261) du questionnaire. Cet item a été libellé tout simplement comme suit : « Avez-vous des commentaires à ajouter au sujet de vos pratiques d'accompagnement de l'élève? » : C'est précisément le contenu de ces trois sources qui font l'objet de l'analyse qualitative.

4.6 Traitement des données qualitatives

Au sujet de la méthode du traitement de données, le choix de la méthode manuelle par thème (Strauss & Corbin, 1994) a été fait. En effet, la quantité de données n'a pas été jugée suffisante à l'utilisation d'un logiciel, mais aussi le choix de cette méthode repose sur un motif d'ordre épistémologique puisque celle-ci s'est avérée une opportunité ayant permis d'être plus proche de nos données (Lee et Esterhuizen, 2000).

Néanmoins, afin d'assurer le caractère scientifique et rigoureux de notre démarche faite manuellement, des critères de validité et fiabilité ont été établis (Johnson et Christensen, 2012), et ce, dans le respect des éléments de notre schéma d'analyse (dimensions et variables).

Premièrement, chaque pratique énoncée par les répondants a été nommée, définie et expliquée, de façon à rendre compte de l'idée générale en question. Pour bien comprendre les termes utilisés par les répondants et afin de saisir toutes les nuances et les subtilités de leurs énoncés, une consultation du dictionnaire de l'éducation et autres ouvrages de référence a été nécessaire.

Cette étape a permis de délimiter le territoire de chacun des codes et de bâtir un outil pouvant rencontrer nos critères de validité et de fidélité.

Puis, les énoncés ont été associés aux dimensions (pédagogique, personnel et social) et à la variable des dispensateurs, le tout en conformité avec le cadre d'analyse. Cette étape, a permis l'élaboration d'un dictionnaire de codes capable de rendre compte de la réalité décrite par les répondants et, lorsqu'il le fallait, d'aller à la découverte des réalités cachées (analyse de contenu vs du contenu) en faisant, lorsque nécessaire, une double lecture « parallélisme subjectif » (Van Der Maren, 2008) afin de saisir (ou entendre) ce qu'il y a dans l'espace compris entre ce que les répondants ont dit et ce qu'il voulait dire réellement.

Cette méthode a également permis d'inclure le maximum d'informations, sans toutefois dédoubler les éléments déjà mentionnés dans les parties précédentes du questionnaire.

4.6.1 Préparation des données pour fin de traitement manuel

La préparation des données qualitatives et la préparation du matériel pour le codage

Techniquement, une fusion des fichiers contenant les informations en question dans SPSS, et ce, à l'égard des variables contenant des données qualitatives, a été faite. Cette étape a permis la sortie de tous les énoncés faits par les répondants. Puis, ces données ont été exportées en version Word afin d'être exploitées sous forme de tableau. Ensuite, la documentation nécessaire à la phase de codage a été préparée et tous les énoncés ont été numérotés.

4.6.2 Codage des données

Conception du mandat pour les codeurs

Afin d'assurer l'objectivité de notre démarche, une équipe de trois juges a été mise sur pied. Comprendre le mandat et se donner un langage commun ont été les deux objectifs poursuivis avant de procéder au codage. Cette étape préliminaire a permis aux codeurs d'intérioriser les concepts fondateurs de cette étude et ce faisant de favoriser l'efficacité de leur codage.

La phase du codage

Chaque membre de l'équipe de codage a pris le temps de lire à fond les énoncés, et ce, dans un esprit d'ouverture, permettant à l'approche qualitative de se déployer.

Puis, chacun des juges a annoté individuellement les rubriques et a fait le codage de façon manuelle, et ce, en vue d'une mise en commun pour fin de validation des résultats.

Lors de la mise en commun, afin d'atténuer les divergences entre les codeurs, des conventions pour des besoins d'arbitrage, ont été établies. Les deux consignes suivantes ont été appliquées : se coller aux définitions retenues en ciblant le maximum de mots-clés se situant à l'intérieur des définitions et respecter le niveau d'analyse proposé par le cadre conceptuel de cette étude.

En conclusion, lors de cette opération, le taux d'accord inter juge a été très élevé, soit de 95% pour l'ensemble des réponses codées.

4.6.3 Présentation des résultats et stratégie d'analyse

La présentation fait suite à celle de l'analyse quantitative et respecte en général la même structure que cette dernière, portant une attention aux dimensions et variables retenues dans le schéma d'analyse. Lorsque pertinent pour la présentation des données, des tableaux sont proposés, permettant d'aller dans le détail, avant de se diriger vers une synthèse qui fermera la section des résultats.

4.7 Les limites de la méthodologie

Nous adressons une première critique à notre méthode, puisque cela a été mentionné par deux de nos répondants, dont voici les extraits No 39 et No 35. Le premier élément à souligner s'intéresse à l'architecture plutôt fermée du questionnaire. Cette dernière n'aura pas permis de traduire les particularités locales des milieux. Le second élément concerne les divisions du questionnaire et le découpage des variables par compartiments. Il est possible que certains répondants n'aient pas eu la possibilité de faire valoir certains aspects de leur intervention.

Extrait R39: « L'architecture du questionnaire rend difficile de traduire les particularités du milieu, qui ne recoupent pas nécessairement les questions posées (par exemple : le compagnonnage est exploré par un petit nombre d'enseignant dans un contexte particulier, il existe, mais pas de façon généralisée- il n'était pas possible de rendre compte de cette situation dans le questionnaire).»

Extrait R35 : « Tout n'est pas si compartimenté. Les enseignants et le personnel professionnel non enseignant interviennent sur l'ensemble des dimensions. »

Dans un autre ordre d'idées, ajoutons aussi que le point de vue de l'élève lui-même, le principal intéressé, est absent de cette recherche. Les résultats de cette recherche auraient, sans doute, pu être plus complets, si les pratiques d'accompagnement répertoriées avaient pu être bonifiées par les résultats et les témoignages des élèves.

De plus, soulignons qu'une recherche de type longitudinale incluant les résultats des élèves et des comparaisons entre les résultats obtenus aux différentes pratiques aurait certainement pu enrichir notre questionnement et fournir des données complémentaires intéressantes.

Aussi, le fait de construire avec les répondants leur représentation de l'accompagnement, donc leurs indicateurs empiriques, permettant de reconnaître les pratiques en tant que telles, peut présenter une limite à cette recherche.

Finalement, le fait que la chercheuse soit une personne connaissant bien le milieu d'investigation peut présenter une autre limite bien que certains pourraient y voir possiblement un avantage, en ce sens, que de vrais problèmes ont pu être mis à jour et étudiés.

5. Présentation et analyse des résultats

La présentation de ce chapitre sera amorcée par une description de l'échantillon de base, puis suivront les résultats et les analyses obtenus. Ces résultats sont issus des données du questionnaire incluant celles de la partie qualitative, et ce, pour chacune des pratiques, des dimensions et des objectifs à l'étude nous permettant ainsi de répondre à nos questions de recherche.

5.1 Description de l'échantillon de base issu du bloc Identification

Notre échantillon de base (n 318) est, dans son ensemble, identifié par onze variables. Ce bloc de variables est constitué des questions relatives à l'identification des répondants et des caractéristiques des centres ayant participé à l'enquête.

Ces variables sont les suivantes : le nombre d'unités-centres de FGA, la région, la commission scolaire, le type de milieu : rural, semi-urbain ou urbain, la fonction du répondant, son ancienneté en FGA, la taille du centre en ETP, les services de formation offerts, le pourcentage de concentration de la diversité culturelle du centre, les catégories d'âge des élèves fréquentant le centre et la fréquentation scolaire des élèves.

Tous les participants ont répondu à toutes les questions de ce bloc, car elles ont été désignées dans le questionnaire, préalablement à la passation, comme étant des questions obligatoires. Nous avons donc de façon constante ces 318 réponses sur tous les items de notre bloc identification, ce qui a permis de faire une analyse descriptive de notre échantillon de base et d'en saisir les caractéristiques.

Voici, dans un premier temps, un aperçu des caractéristiques de cet échantillon de base, nous permettant d'en saisir l'essentiel, puis dans un second temps, les détails au sujet de chacune des variables retenues.

5.1.1 Les caractéristiques de nos répondants

- ✓ **Le nombre d'unités-centres de FGA** : Les répondants sont issus de 120 unités-centres sur un total ou possibilité de 131 centres de FGA du Québec, soit 92% de l'échantillon.
- ✓ **Les régions** : toutes les régions du Québec sont représentées (17/17);

- ✓ **Les commissions scolaires (CS)** : l'ensemble des CS du Québec sont représentées (58/60);
- ✓ **Le type de milieu** : Les répondants sont majoritairement issus du milieu urbain;
- ✓ **La fonction occupée par le répondant** : nos répondants se composent à presque 50 % de l'échantillon de membres du personnel enseignant, tandis que l'autre moitié se compose des membres du personnel de direction et des PNE formés de deux groupes, soit les conseillers en orientation et les autres professionnels, comme les intervenants sociaux, les psycho-éducateurs, ainsi que les membres du personnel de soutien comme les techniciens en travail social;
- ✓ **L'ancienneté** : la majorité des membres du personnel, et ce, pour toutes les fonctions recensées, appartiennent à la catégorie « nouveaux venus en FGA », c'est-à-dire qu'ils ont moins de 10 ans d'ancienneté en FGA;
- ✓ **La grandeur des unités-centres** : les petites unités et celles de grandeur moyenne sont celles qui sont les plus représentées, soit celles comprises entre 100 à 299, 300 à 499 et 500 à 999;
- ✓ **Les services de formation** : les répondants ont majoritairement mentionné que leur centre offre tous les services de formation;
- ✓ **La concentration de communautés culturelles** : les répondants ont indiqué que les élèves de leur centre sont plutôt des francophones de souche, mais qu'une autre proportion se compose de personnes issues des communautés culturelles, et ce, à différents degrés totalisant autour de 40% de cette catégorie;
- ✓ **L'âge des élèves**: la catégorie d'âge la plus représentée est celle des 16 ans et plus;
- ✓ **La fréquentation scolaire des élèves** : les centres qui offrent tous les types de fréquentation sont les plus représentés.

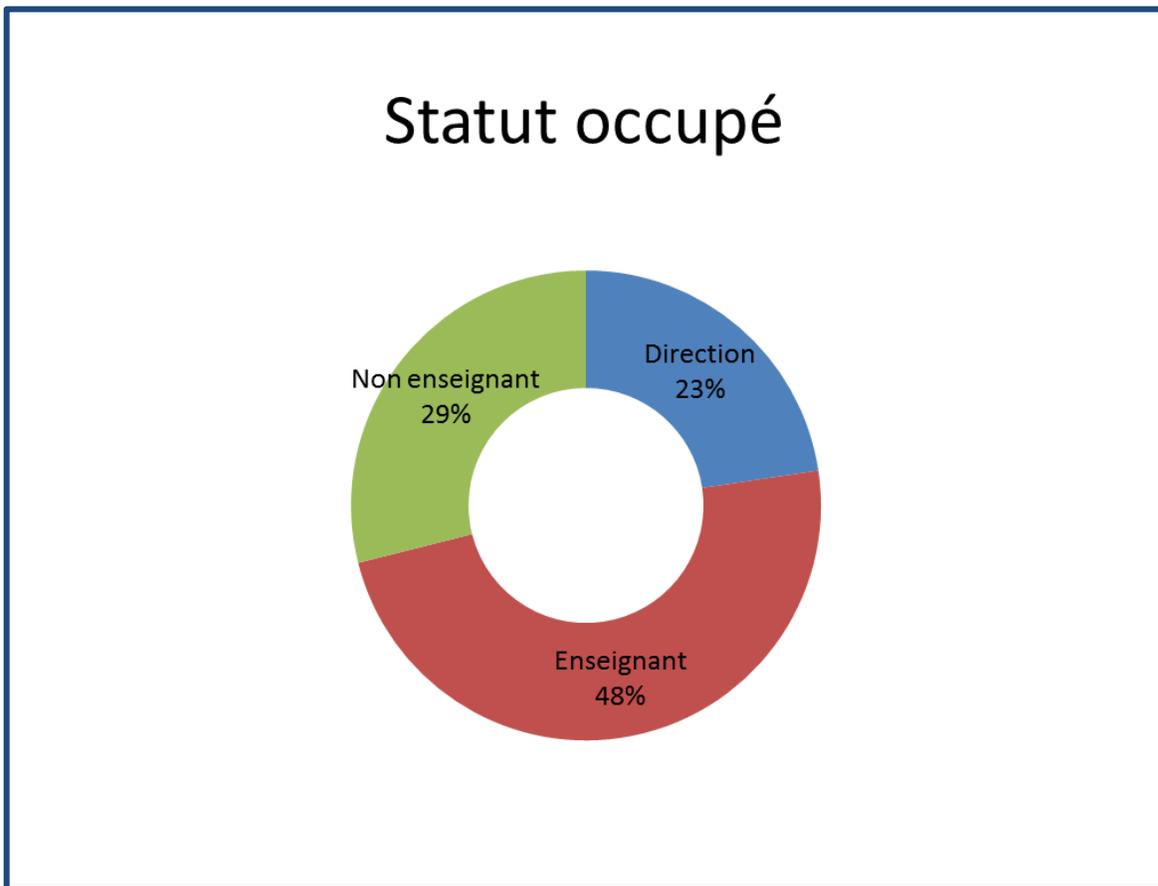
5.1.2 Les détails concernant chaque variable

Distribution par la fonction occupée du répondant au moment de l'enquête

Sur la base de la variable de la fonction occupée par les répondants au moment de l'enquête, deux versions de cette variable ont été créées. La première version possède trois catégories et indique la répartition des répondants en fonction de leur statut. La seconde version possède cinq catégories et indique la répartition en fonction du poste occupé par le répondant permettant ainsi de comprendre plus en détail la répartition de ceux-ci dans notre échantillon.

Concernant la répartition selon le statut, tel que l'indique le graphe No 1, les membres du personnel enseignant représentent 48,4 % de l'échantillon (soit n 154) contre 28,9 % de l'échantillon parmi les membres du personnel non enseignant (PNE) (soit n 92), tandis que les membres du personnel de direction n'occupent que 22,6 % de l'échantillon (soit n 72).

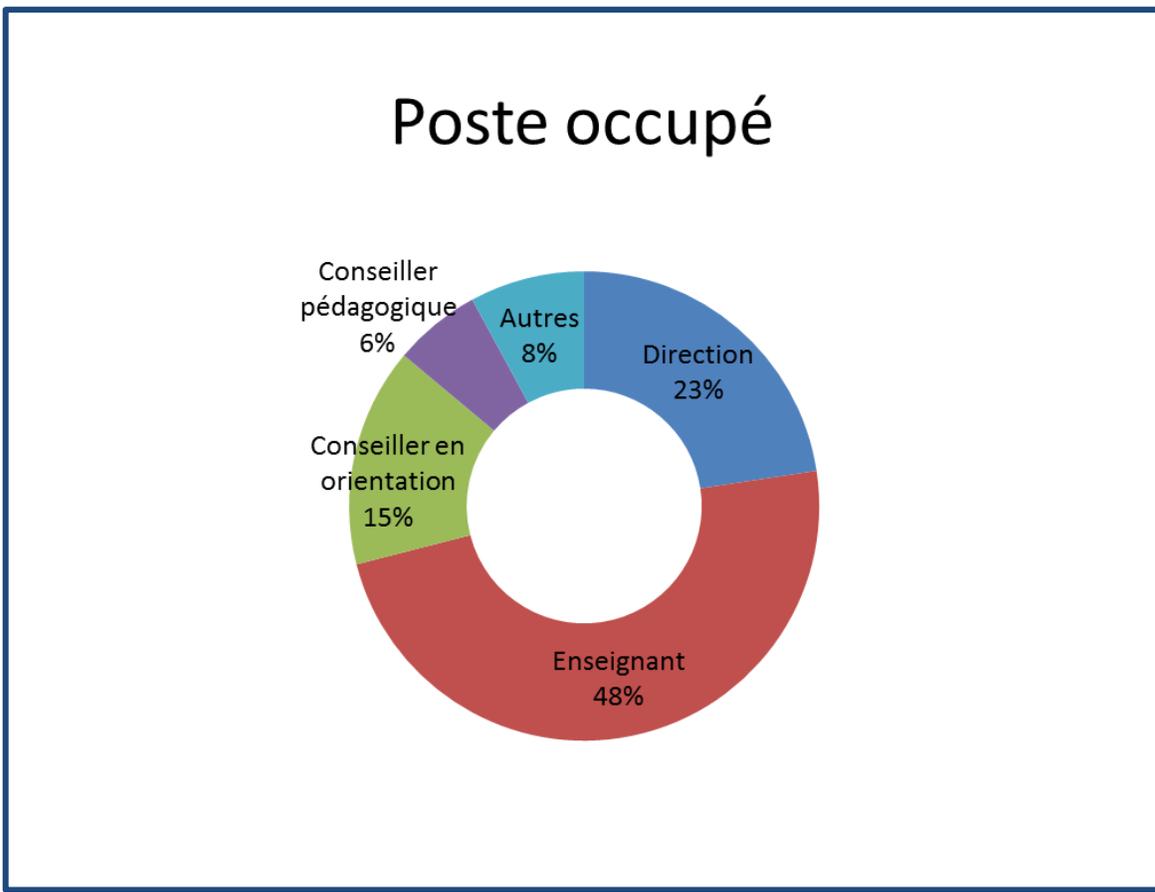
Graphe No 1 : Répartition des répondants en fonction du statut



Puis, tel que l'indique le graphe No 2, par rapport à la répartition des répondants en fonction du poste occupé, nous pouvons constater ce qui suit : les membres du personnel enseignants représentent 48,4 % de l'échantillon (soit n 154), les membres du personnel de direction 22,6% (soit n 72), les conseillers d'orientation 15,1 de l'échantillon (soit n 48), les conseillers pédagogiques 6,0 % de l'échantillon (soit n 19) et les orthopédagogues, les intervenants sociaux et les autres membres du personnel de soutien comme les techniciens en travail social 7,9 % de l'échantillon (soit n 25).

Ceci permet de constater une plus grande représentativité des conseillers d'orientation comparativement aux autres postes occupés parmi les PNE. Ceci est important du fait qu'un des objectifs à l'étude concerne « aider l'élève à se donner un projet » dont l'une des dimensions est le projet professionnel, ce qui implique directement la catégorie des conseillers d'orientation.

Graphe No 2 : Répartition des répondants par le poste

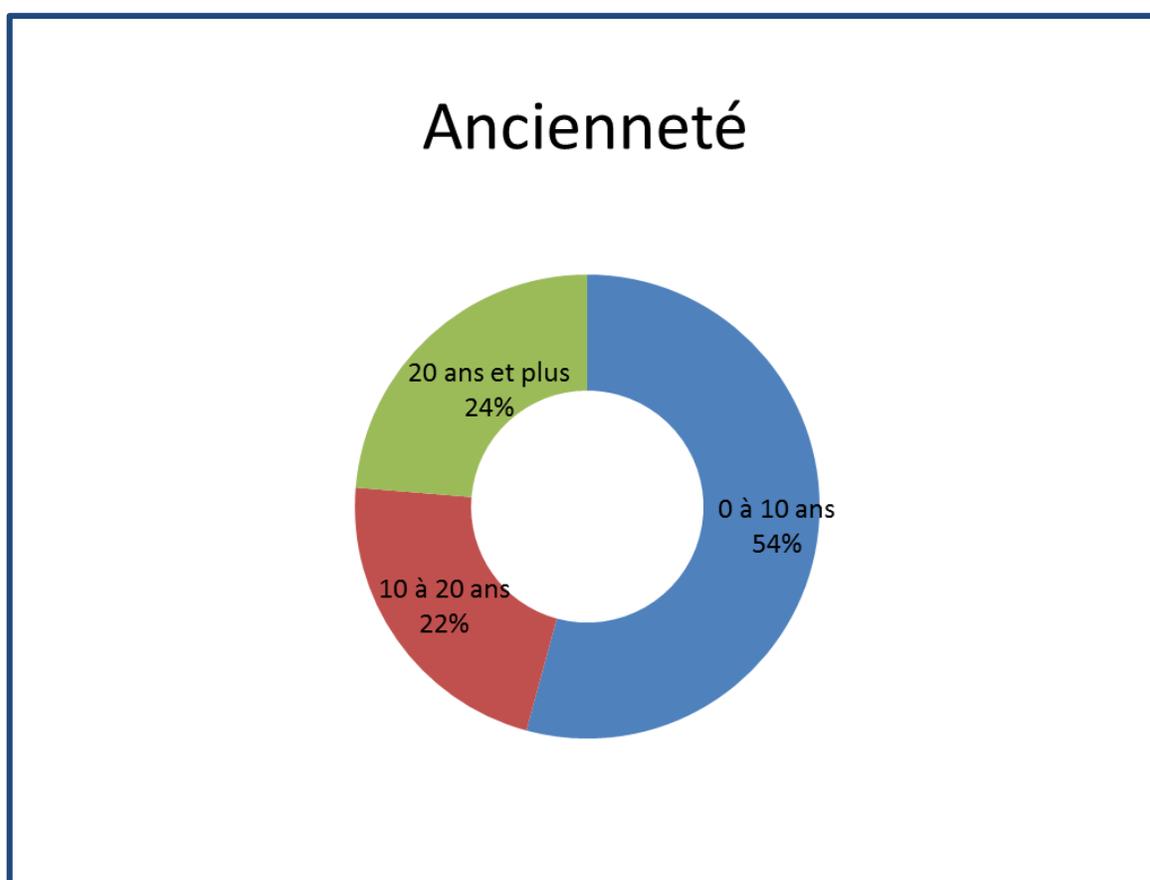


Ces catégories ainsi créées permettent d'avoir un portrait général de la répartition de nos répondants à l'égard de leur statut et du poste occupé.

Distribution selon l'ancienneté en FGA

Pour la variable de l'ancienneté des répondants en FGA, tel que l'indique le graphe No 3, trois catégories ont été formées, soit de 0 à 10 ans d'ancienneté en FGA (n 173), soit 54 % de l'échantillon, de 20 ans et plus (n 75), soit 23,6 % de l'échantillon, et de 10 à 20 ans (n 70), soit 22 % de l'échantillon.

Graphe No 3 : Ancienneté du répondant au moment de l'enquête



Il ressort que la catégorie de répondants la plus représentée se situe dans la catégorie de 0 à 10 d'ancienneté en FGA (54,4 %). Ceci indique que les membres du personnel de la FGA sont, dans l'ensemble, plutôt nouvellement arrivés, cumulant ainsi peu d'ancienneté en FGA. Les membres du groupe des 10 à 20 ans (22 %) représentent une catégorie de « l'entre-deux », c'est-à-dire que

les membres de ce groupe ne sont ni nouveaux ni anciens en FGA. Ils représentent environ un quart de notre échantillon. Enfin, les membres du groupe des 20 ans et plus (23,6 %) représentent la catégorie des « aînés de la FGA ». Ce groupe représente l'autre quart de l'échantillon.

Ce qui permet d'observer au sujet des membres du personnel quant à leur ancienneté en FGA, une première tendance à l'effet que la majorité des membres du personnel, et ce, pour toutes les fonctions recensées, appartient à la catégorie « nouveaux venus en FGA », c'est-à-dire qu'ils ont moins de 10 ans d'ancienneté en FGA.

Distribution des effectifs selon les centres

Tout d'abord, rappelons que les répondants proviennent des centres francophones publics de FGA du Québec. Puis, selon nos sources (MELS), en FGA, il existe au Québec 131 centres de cette nature. Toutefois, du fait de l'usage de multiples termes et appellations comme annexes, pavillons, sous-centres, immeubles et d'autres, voulant désigner des unités de FGA rattachées à un centre « maison-mère » (étant officiellement enregistré au ministère comme un centre), il n'a pas été possible de répertorier entièrement le nom des centres officiellement enregistrés au MELS et ayant participé à notre recherche. Par contre, il a été possible de répertorier les unités de FGA ayant participé et ces dernières sont au nombre de 120 dont les 318 répondants sont issus. Devant cet état de fait, nous utiliserons le terme « les centres/unités de FGA » pour désigner les centres. Le nombre de participants par unité est généralement d'un, deux ou trois répondants, mais à l'occasion, il est possible de constater une présence variant de quatre répondants et plus, allant au maximum à 19 participants par unité.

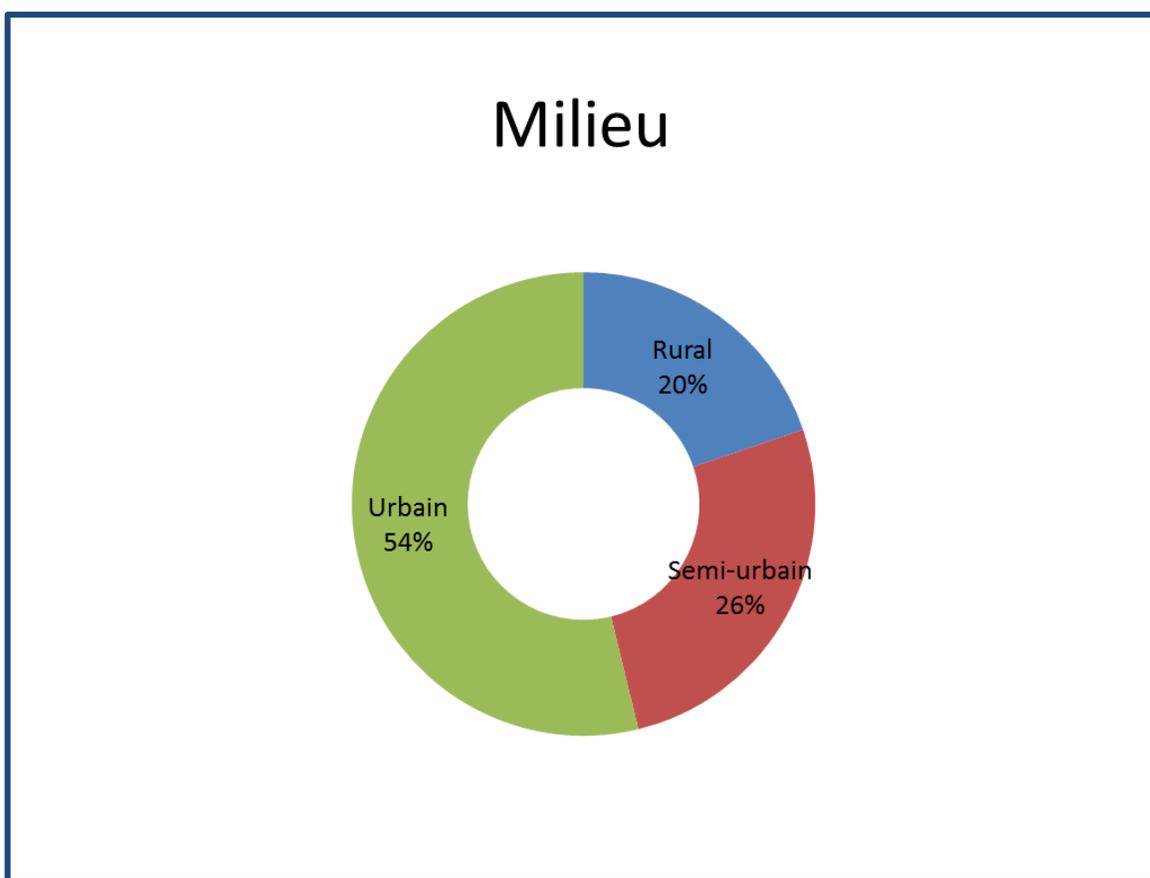
Distribution des effectifs de l'échantillon selon les régions administratives, les commissions scolaires du Québec et le type de milieu

Parmi 17 régions administratives, celles de la Montérégie (23,3 %) et de Montréal (8,2 %) sont les plus représentées dans l'échantillon. Par ordre décroissant, suivent ensuite, celles de l'Estrie (6,9 %), du Bas St-Laurent (6,6 %), du Saguenay-Lac St-Jean (6,3 %), des Laurentides (6,3 %) et de l'Outaouais (6,3 %). Puis, suivent, la Gaspésie (6,0 %), le centre du Québec (5,3 %), *etc.* Ainsi toutes les régions du Québec sont représentées.

Quant à la répartition de notre échantillon par commission scolaire, il existe 60 commissions scolaires francophones au Québec. Parmi ces commissions scolaires, celles de Marie-Victorin (14,5 %) est la plus représentée dans l'échantillon. Ceci est attribuable en grande partie au fait de connaître la chercheuse qui est à l'emploi de cette commission scolaire depuis plusieurs années. Par ordre décroissant, viennent ensuite, la commission scolaire des Monts-et-Marées (5,0 %), celle de Montréal (4,7 %) et celle de Laval (4,7 %). Dans l'ensemble, 58 commissions scolaires sur 60 ont participé.

Tel que l'indique le graphe No 4, les types de milieu sont présentés en trois groupes. Le type le plus représenté de notre échantillon est le milieu urbain (n 171) soit 53,8 % de notre échantillon, puis vient le milieu semi-urbain (n 84), soit 26,4 % de l'échantillon et le milieu rural (n 63), soit 19,8 % de l'échantillon. Bref, les répondants sont majoritairement issus du milieu urbain.

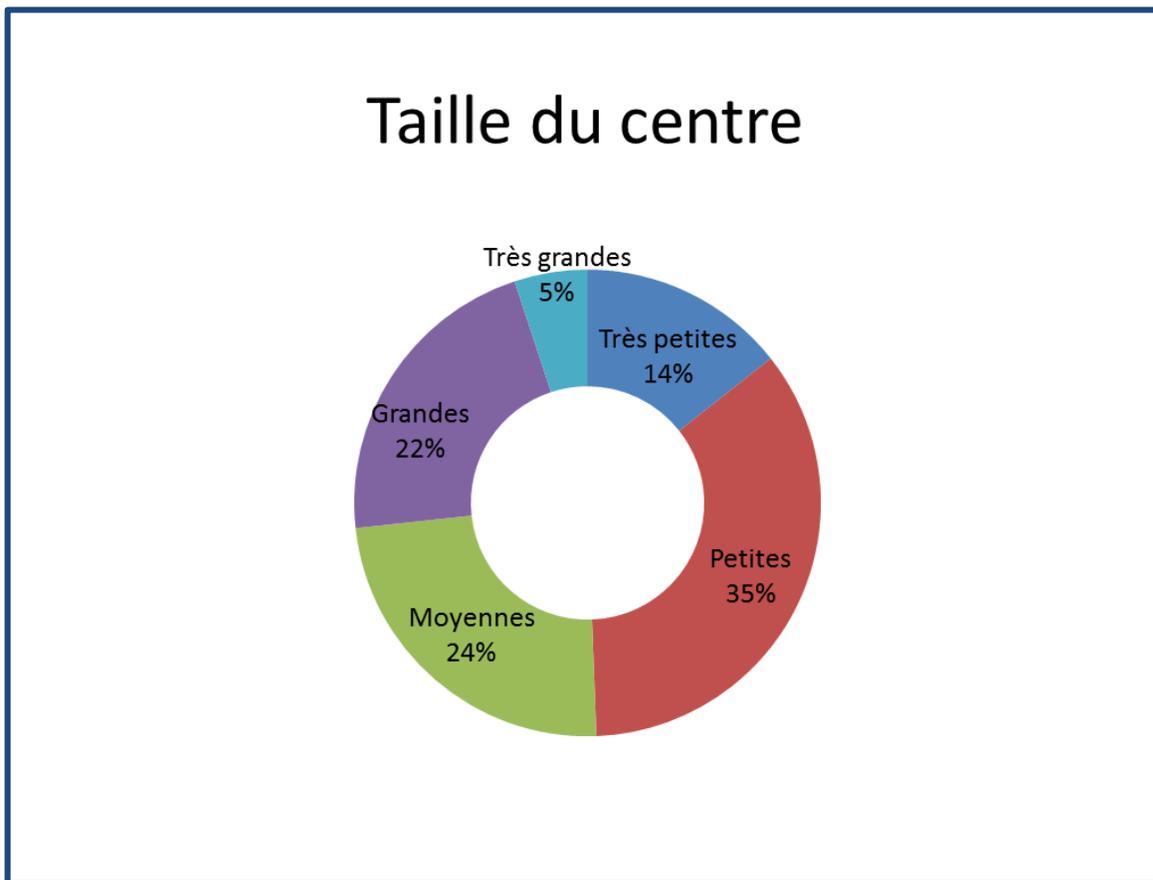
Graphe No 4 : Type de milieu



Distribution selon la taille du centre

Tel que l'indique le graphe No 5, la taille du centre se calcule en équivalent temps plein (ETP). Cette variable se décline en cinq catégories se situant de très petit à très grand. La répartition est la suivante. La catégorie la plus représentée est celle des petites unités de 100 à 299 (n 110), soit 34,6 % de l'échantillon. Puis, dans l'ordre décroissant, suivent les unités de grandeur moyenne de 300 à 499 (n 75), soit 23,6 % de l'échantillon, les grandes de 500 à 999 (n 68), soit 21,4 % de l'échantillon, les très petites unités de 99 et moins (n 45), soit 14,2 % de l'échantillon, et finalement, les très grandes de 1000 et plus (n 16), soit 5,0 % de l'échantillon. Bref, les petites unités et celles de grandeur moyenne sont celles les plus représentées.

Graphe No 5 : Taille des unités-centres de FGA



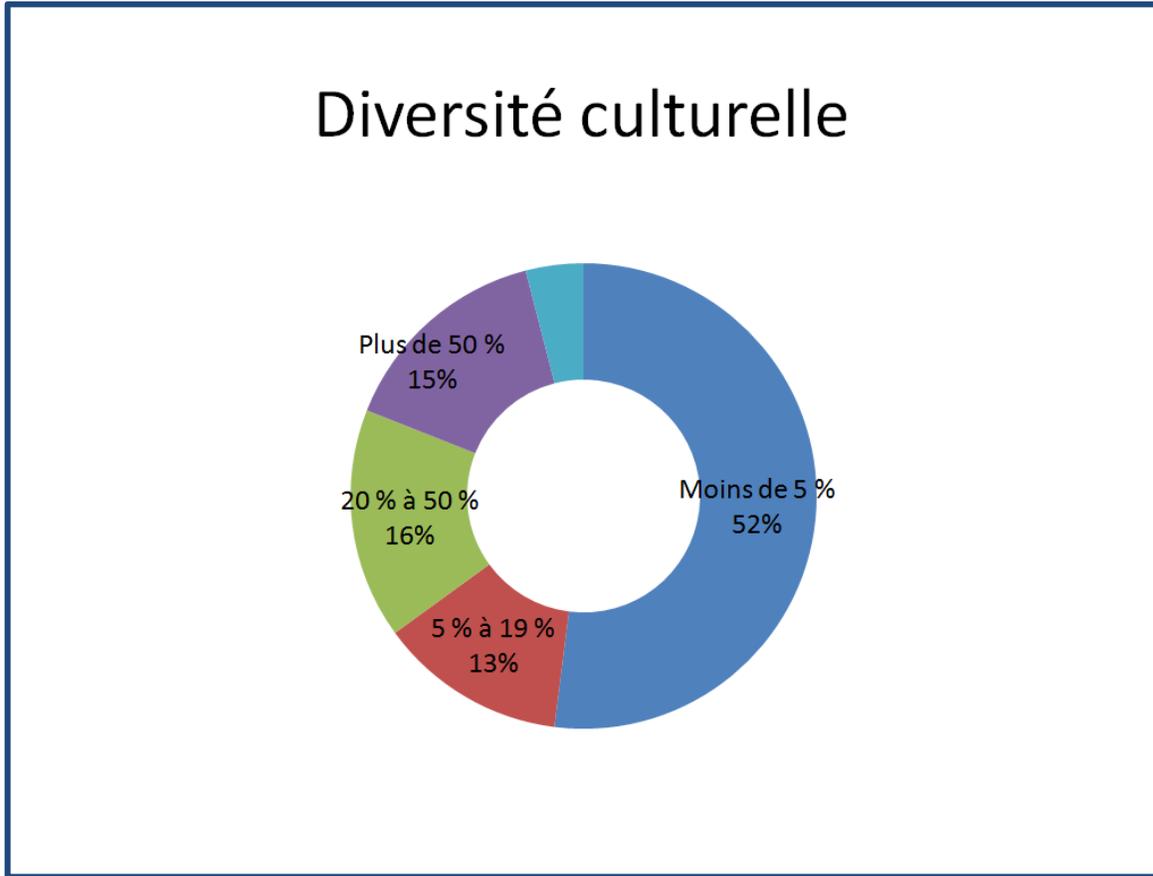
Distribution selon les services de formation offerts

Puisqu'à cette question, les répondants pouvaient cocher plusieurs catégories, nous avons créé six catégories afin de rendre compte de la distribution de notre échantillon. À la lumière de ces données, nous avons constaté que les répondants de notre échantillon proviennent, en grande partie de centres qui offrent tous les services de formation, de l'alphabétisation à la cinquième année du secondaire (n 219), soit 68,9 % de l'échantillon.

Distribution selon la diversité culturelle du milieu

Tel que l'indique le graphe No 6 quant à la diversité de concentration de communautés culturelles, cinq catégories ont été créées. Tout d'abord, par ordre croissant la catégorie la plus représentée (n 165), soit 51.9 % de l'échantillon, est celle comprenant moins de 5 % de concentration de communautés culturelles. Ensuite, par ordre décroissant, la catégorie de 20 % à 50 % (n 51), soit 16 % de notre échantillon, la catégorie de plus de 50 % (n 47), soit 14.8 % de notre échantillon et enfin, la catégorie de 5 % à 19 % (n 41), soit 12.9 % de notre échantillon et celle des répondants qui ne savaient pas, soit 4,4 % de notre échantillon. Les répondants ont indiqué, pour plus de la moitié, que les élèves de leur centre sont des francophones de souche et que pour l'autre moitié est issue des communautés culturelles, et ce, à divers degrés.

Graphe No 6 : Diversité culturelle du milieu



Distribution selon l'âge de la clientèle du centre

Pour la variable « âge des élèves », afin d'être fidèles aux items de notre questionnaire, nous avons créé sept catégories. Trois catégories ont dominé notre échantillon. Il s'agit d'abord des répondants qui ont indiqué que leur centre offre des services aux élèves âgés de 16 ans et plus (n 244), soit 76,7 % de notre échantillon, ensuite ceux de 16 à 24 ans uniquement (n 36), soit 11,3 % de notre échantillon, ceux de 19 à 24 ans uniquement (n 18), soit 5,7 % de notre échantillon. Les autres catégories ont reçu des scores négligeables. Nous remarquons que la catégorie la plus représentée est celle des 16 ans et plus.

Distribution pour la fréquentation scolaire des élèves

Au sujet de la fréquentation scolaire des élèves, six catégories ont été créées afin de rendre compte de la distribution des réponses obtenues à cette question. Par ordre d'importance, les réponses obtenues sont, en tout premier lieu, la catégorie regroupant la fréquentation à temps plein, à temps partiel, et la formation à distance (n 152), soit 47,8 % de notre échantillon, ensuite la fréquentation à temps plein et temps partiel sans formation à distance (n 105), soit 33 % de notre échantillon, et enfin, celle de la formation à temps plein seulement (n 47), soit 14,8 % de notre échantillon. La catégorie la plus représentée est celle des répondants issus des centres qui offrent tous les types de fréquentation.

En résumé, il faut retenir la représentativité de cet échantillon, dans le fait qu'il contient 120 unités-centres sur une possibilité de 131 centres de FGA du Québec, soit 92% de la population ciblée. Ainsi que le fait que toutes les régions du Québec sont représentées et que l'ensemble des CS le sont aussi.

5.2 Pratiques d'accompagnement de l'élève et objectifs poursuivis avec l'élève

Rappelons que notre première question de recherche s'intéresse à connaître quelles sont les pratiques d'accompagnement de l'élève en FGA et la seconde question concerne les objectifs poursuivis avec l'élève par les répondants par le déploiement de ces pratiques. Dans un souci de commodité liée à la compréhension des faits, le traitement et l'analyse de ces deux questions ont été combinés, c'est-à-dire que nous avons fusionné la description des résultats de chacune des pratiques en enchaînant la description des résultats concernant les objectifs poursuivis dans cette même pratique, et ce, avec les analyses requises.

Au sujet des résultats obtenus pour la première question, la présentation commence par un tableau général des données obtenues, puis suit le traitement en détail de chacune des pratiques à l'étude, en commençant par celles ayant obtenu les plus hauts taux de réponses et en terminant par celles qui en ont obtenu le moins. Afin de nous inscrire dans la logique de ce qui a été développé dans le cadre conceptuel concernant les trois dimensions de l'accompagnement de l'élève et qui concerne le contenu d'ordre pédagogique, personnel et social, nous allons, en conséquence, tout en signalant les faits saillants pour chaque pratique recensée, mettre en

évidence les résultats obtenus à l'égard de ces dimensions (cf. tableau No I Objets des pratiques d'accompagnement de l'élève et définitions retenues).

Quant aux résultats obtenus à la deuxième question au sujet des objectifs poursuivis par les pratiques d'accompagnement de l'élève, la présentation des résultats obtenus a d'abord été introduite, sous forme d'observations, rendues possibles par le calcul des moyennes obtenues à une échelle de Likert. Un tableau de ces valeurs est placé à l'annexe D. Cette méthode permet de faire ressortir les points forts et les points faibles de chacun d'eux et d'en faire l'analyse en vue d'établir des liens avec les divers éléments de notre schéma d'analyse. En effet, ces éléments ont été proposés parce qu'ils permettent ultimement la construction et la validation de notre modèle d'un point de vue empirique et ils sont liés aux concepts de socialisation scolaire à travers les trois logiques d'action chez Dubet (1984) dont nous proposons l'étude dans l'analyse des résultats.

Pour faciliter la lecture de ces résultats et leur analyse, les objectifs ont été numérotés, codés et ils seront présentés du plus fréquent au moins fréquent. L'ensemble des objectifs est présenté au tableau No VII qui suit.

Tableau No VII : Ensemble des objectifs

Objectif 1 (Préalables)	Aider l'élève à acquérir les préalables pour apprendre (plan cognitif, langue, culture, comportements, autonomie, <i>etc.</i>)
Objectif 2 (Apprentissage)	Favoriser l'apprentissage de l'élève (en tenant compte des besoins de l'élève, de son rythme, des stratégies à développer, des outils utilisés, <i>etc.</i>)
Objectif 3 (Réussite)	Soutenir la réussite de l'élève (suivis jusqu'à l'atteinte du diplôme ou du parcours scolaire, soutien, <i>etc.</i>)
Objectif 4 (Insertion)	Aider l'élève dans son insertion sociale et professionnelle
Objectif 5 (Accueil et information)	Favoriser l'accueil et l'information de l'élève dans le centre
Objectif 6 (Projet)	Aider l'élève à se donner un projet, incluant l'orientation
Objectif 7 (Référence)	Référer l'élève à un service complémentaire (orthopédagogie, intervention sociale, <i>etc.</i>)

Enfin, à plusieurs reprises, les répondants ont été invités à émettre des précisions à leurs réponses dans le questionnaire en lien avec les questions posées. Au moment opportun, ces éléments ont été introduits tout au long de la présentation des résultats.

5.2.1 Résultats globaux des pratiques d'accompagnement de l'élève

D'abord au tableau No VIII, une vision d'ensemble des résultats obtenus ouvre la présentation des résultats. Ce tableau indique les résultats obtenus pour chacune des pratiques à l'étude : le tutorat, le counseling, le compagnonnage, l'entraide par les pairs, le mentorat, le cybermentorat et les autres pratiques dans les trois dimensions⁵⁰.

Voici le tableau No VIII :

Tableau No VIII : Tableau de fréquences des résultats des pratiques

	Tutorat		Counseling		Compagnonnage		Entraide par les pairs		Mentorat		Cybermentorat		Autres pratiques	
	Fréq.	%	Fréq.	%	Fréq.	%	Fréq.	%	Fréq.	%	Fréq.	%	Fréq.	%
Pédagogique	205	65	151	48	65	20	54	17	41	13	15	5	36	12
Personnel	190	60	163	51			14	4	27	9	9	3	27	8
Social	160	50	114	36			18	6	25	8	4	1	21	7

Source : Résultats⁵¹ de notre enquête

Les résultats de ce tableau sont présentés en détail aux graphes qui suivent.

⁵⁰ Les trois dimensions sont celle d'ordre pédagogique, en référence aux réalités vécues dans la classe avec l'élève, celle d'ordre personnel, en références à l'élève lui-même et celle d'ordre social, en référence à la vie de l'élève dans le centre.

⁵¹ Les pourcentages ont été arrondis à l'entier pour en faciliter la lecture.

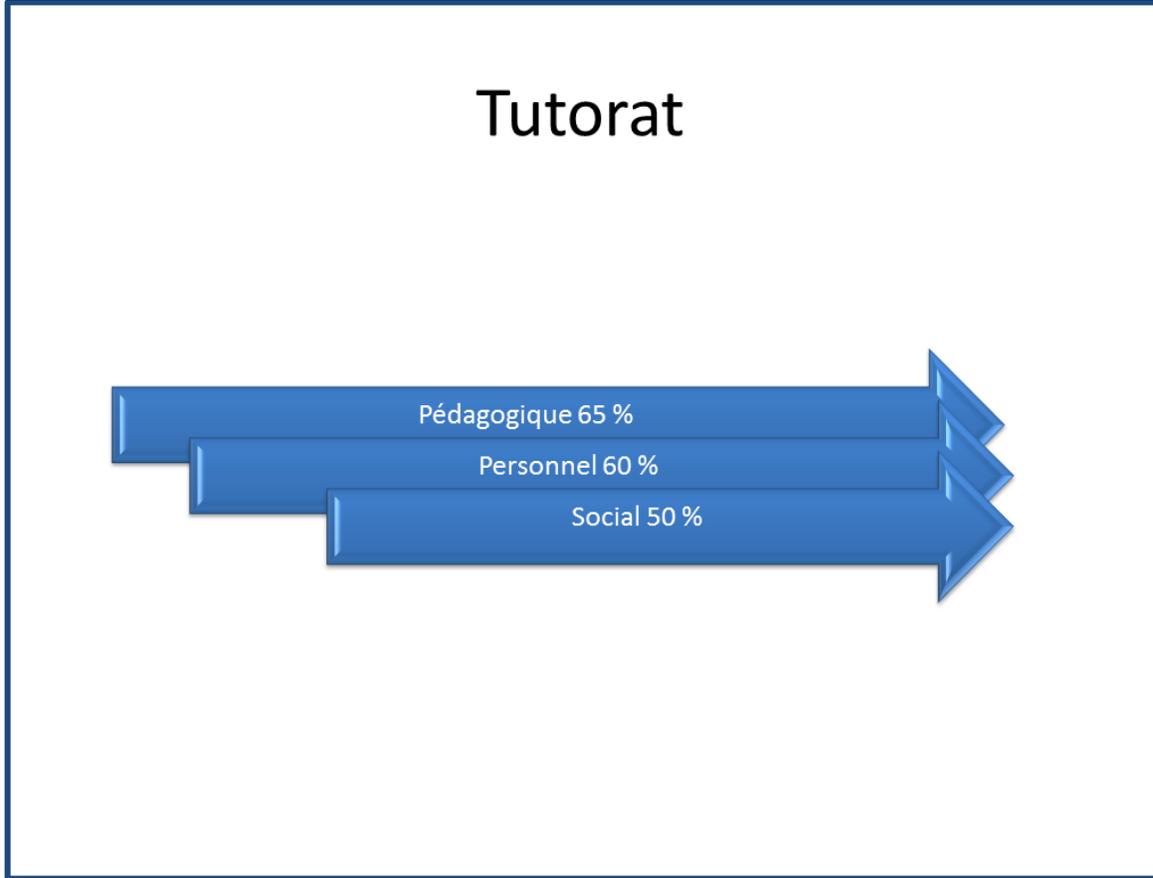
5.2.2 Le tutorat et ses dimensions

Le *tutorat* est l'assignation à des fins d'encadrement individuel d'un certain nombre d'élèves à un(e) enseignant(e) (CSE, 2004).

Tel que l'indique le graphe No 8, le tutorat est, parmi les six pratiques proposées, celle qui reçoit le plus d'occurrences, pour un effectif de 205 répondants sur 318, soit 65 % de l'échantillon. En se basant sur la définition proposée, les répondants ont alors confirmé que, dans leur centre, les enseignants, à 65 % de notre échantillon, encadrent individuellement les élèves de la FGA par le tutorat.

En ce qui concerne les dimensions présentes dans cette pratique d'encadrement individuel de l'élève par le tutorat, celle dont le contenu est d'ordre pédagogique obtient 205 réponses, soit 65 % de l'échantillon, ce qui représente l'ensemble des répondants ayant affirmé utiliser le tutorat. Vient ensuite la dimension contenant des éléments d'ordre personnel qui obtient 190 réponses, soit 60 % de l'échantillon, et enfin, la dimension contenant des éléments d'ordre social obtient 160 réponses, soit 50 % de l'échantillon.

Graph No 7 : Le tutorat et ses dimensions



Faits saillants : On constate que 100 % de l'échantillon des répondants ayant affirmé que le tutorat est pratiqué dans leur centre ont confirmé que cette pratique contient des éléments d'ordre pédagogique qui concernent les réalités vécues dans la classe, portant une attention particulière au suivi de l'élève et de sa progression au plan académique. Puis, on constate la présence d'occurrences importantes, même si légèrement moindre pour la dimension d'ordre personnel et aussi, de façon assez équilibrée, pour la dimension d'ordre social. Rappelons qu'un contenu d'ordre personnel s'intéresse à l'élève lui-même et ces mesures sont conçues pour accompagner l'élève dans les divers aspects de sa vie scolaire et dans la recherche de solutions aux difficultés qu'il éprouve. Un contenu d'ordre social s'intéresse à la vie de l'élève dans le centre. Cette dimension vise à développer chez l'élève un sentiment d'appartenance à son centre afin qu'il puisse évoluer et poursuivre son projet dans un environnement scolaire positif et valorisant.

À la lumière de ces données, on constate qu'en matière de tutorat, il s'agit d'un encadrement individuel d'ordre pédagogique qui prévaut, mais que les dimensions d'ordre personnel et social sont aussi prises en compte lors du tutorat, tel qu'indiqué dans l'extrait suivant du répondant No 38:

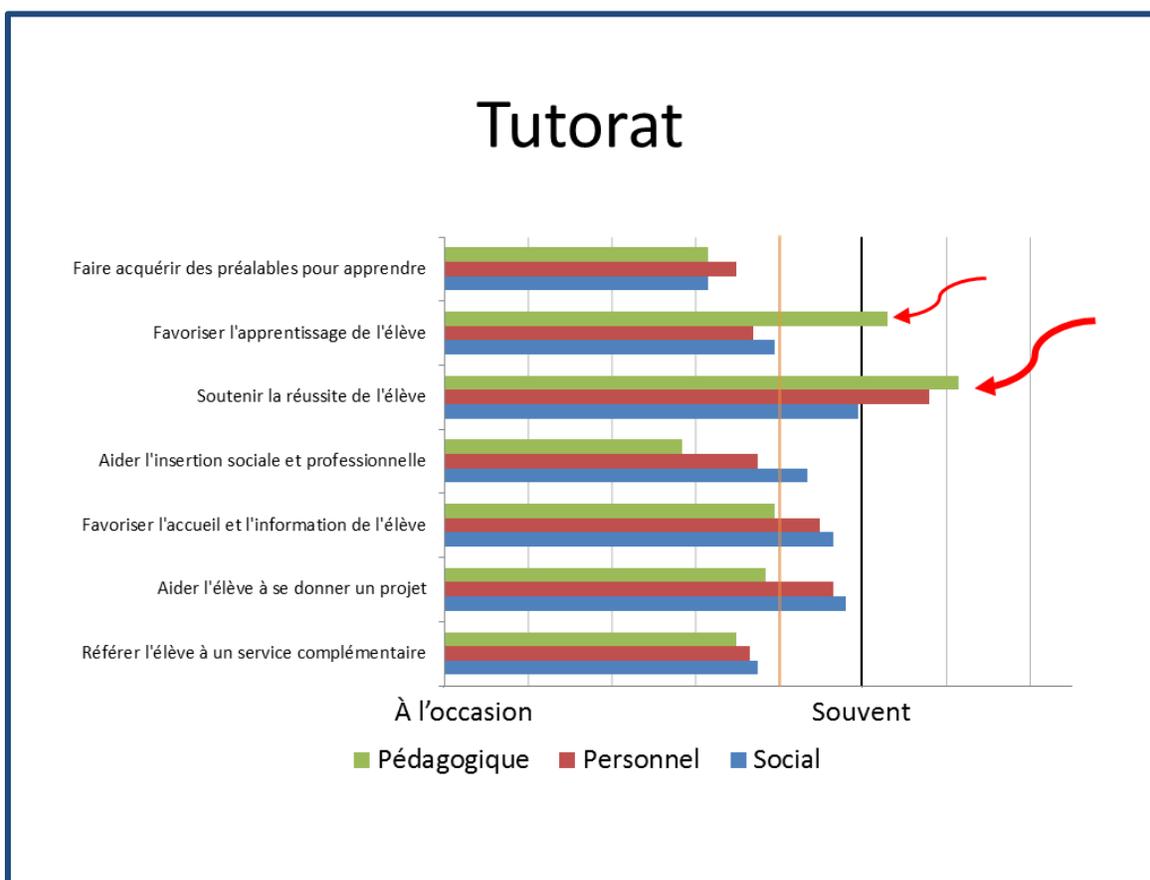
Extrait R 38 : « Les rencontres de tutorat hebdomadaire permettent aux enseignants d'aider l'élève dans ses apprentissages tout en créant des liens plus personnels avec chacun d'eux. Lors de ces rencontres, il arrive souvent que les élèves vont faire des confidences aux enseignants, ce qu'ils ne feraient pas dans la classe. La majorité de ces rencontres sont individuelles. Les ordres pédagogique, personnel et social ne sont pas dissociés lors de ces rencontres. »

5.2.3 Le tutorat et ses objectifs

Tel que l'indique le graphe No 8, les résultats suivants ont été obtenus :

- ✓ Objectif 3 (Réussite) obtient, comparativement aux autres objectifs, les plus hautes moyennes, et ce, particulièrement dans les dimensions d'ordre pédagogique et personnel.
- ✓ Objectif 2 (Apprentissage) dans la dimension d'ordre pédagogique obtient le deuxième plus haut score, ce qui semble en cohérence avec la nature de la pratique à dominance pédagogique.
- ✓ Objectif 5 (Accueil et information), Objectif 6 (Projet) et Objectif 4 (Insertion) obtiennent des scores plutôt forts et la dimension d'ordre social montre une légère avance sur les deux autres dimensions.
- ✓ Objectif 7 (référence) n'est ni fort ni faible, mais présent.
- ✓ Objectif 1 (Préalables) et Objectif 4 (Insertion) sans être faible, obtiennent des scores moins forts que les objectifs précédents.

Graphe No 8: Le tutorat et ses objectifs



Constats

Le tutorat est davantage associé à soutenir la réussite d'un point de vue pédagogique et personnel et à favoriser l'apprentissage de l'élève d'un point de vue plus particulièrement pédagogique. De plus, il est utilisé pour accueillir, informer et aider l'élève à se donner un projet et à s'insérer; en ce sens, il comporte également des éléments d'ordre social. L'extrait No 28 témoigne de cette réalité.

Extrait R28 : « Les rencontres de tutorat visent à soutenir la motivation de l'élève et à régler des problèmes de comportement en classe, si problème il y a. Elles portent à la fois sur la vie de l'élève dans le centre, son attitude en classe, ses aspirations de carrière et si l'élève éprouve le besoin de confier ses soucis personnels, de l'écouter. Les rencontres de tutorat ne sont pas structurées comme telles, elles sont adaptées à la situation et à l'élève. »

Ainsi, les objectifs poursuivis par le tutorat peuvent être liés de façon générale aux trois logiques d'action chez Dubet (1994) tel que proposé dans le schéma d'analyse. En effet, favoriser

l'accueil de l'élève dans le centre et son insertion concernent la logique d'intégration. Cela pourrait permettre de diminuer le sentiment d'étrangeté que l'élève peut ressentir dans un milieu différent du sien et possiblement de réduire les tensions face à cet inconnu. Lui fournir des informations concerne la logique stratégique et aider l'élève à se donner un projet (d'ordre scolaire et personnel) concerne autant la logique stratégique que celle de subjectivation. Cela permet possiblement d'apprendre à l'élève à utiliser les ressources du milieu pour agir sur ses conditions de vie, tel que prévu au registre de l'action chez Dubet (1994). Posséder des informations au sujet des cours, de la sanction des études, des préalables pour différents parcours scolaires aide l'élève à réfléchir, à s'organiser, à choisir, etc., peut l'aider à se situer. Enfin, aider l'élève à se donner un projet peut favoriser la construction de son identité et de son autonomie face à son milieu d'origine. Ce qui implique que ces objectifs, dans le sens précédemment développé, visent l'acquisition de la culture nécessaire à la réussite au sein de l'école tel que défini dans notre concept de socialisation scolaire. Par contre, en matière de tutorat, les répondants semblent moins axés sur les éléments concernant l'acquisition des préalables pour apprendre.

5.2.4 Le counseling et ses dimensions

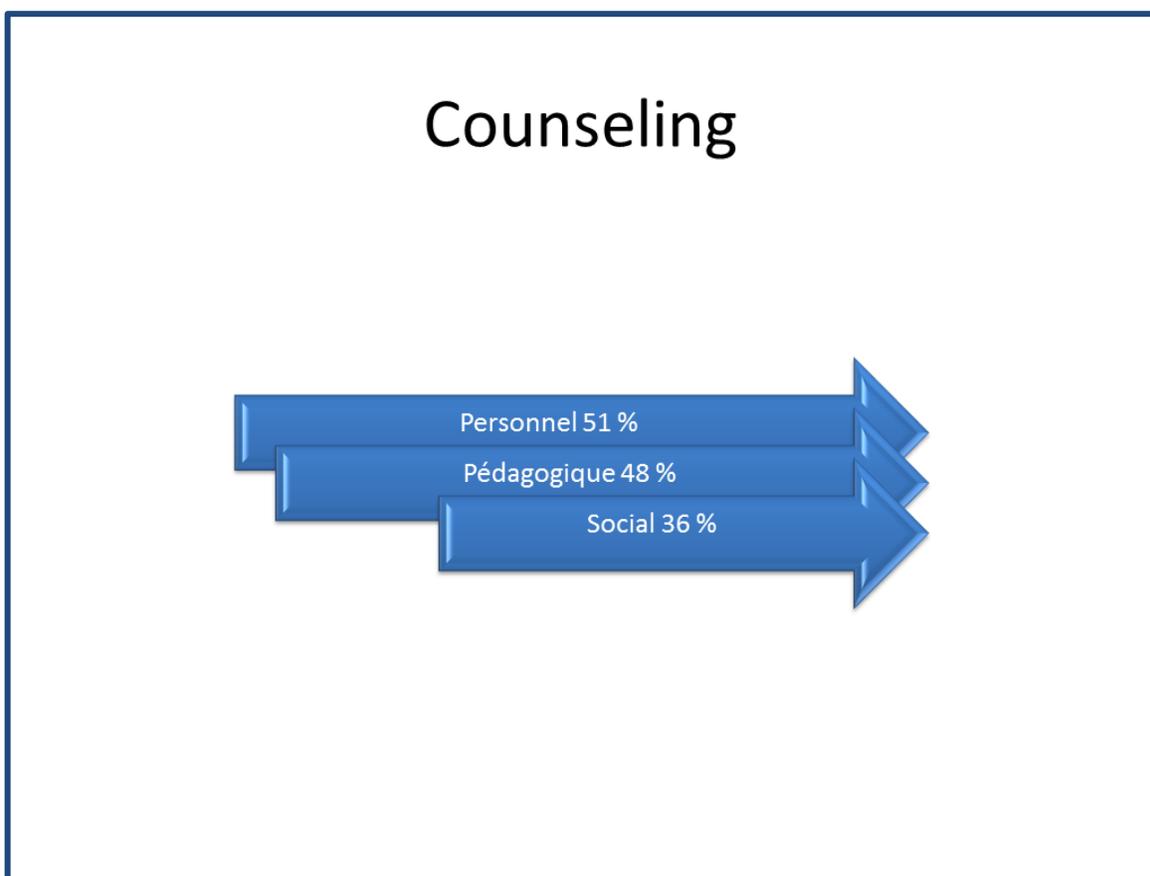
Le counseling consiste en l'intervention psychologique et sociale qui a pour but d'aider quelqu'un à surmonter ses difficultés [...] (Le grand dictionnaire de terminologie, 2011). Paul (2004) inclut l'orientation et la conseillances dans cette catégorie (Paul, 2004).

Tel que l'indique le graphe No 9, le counseling, quant à lui, se place en seconde position, pour un effectif de 178 répondants sur 318, soit 56 % de l'échantillon. Dans la même logique que celle utilisée pour le tutorat, en s'appuyant sur la définition proposée, les répondants ont bel et bien affirmé que, dans leur centre, le counseling, en tant qu'intervention d'ordre psychologique et social, incluant l'orientation et la conseillances, est bien présent comme pratique d'accompagnement de l'élève en FGA.

En ce qui concerne les dimensions, c'est premièrement celle dont le contenu est d'ordre personnel qui obtient le plus haut taux de réponse, soit 163 réponses, représentant 51 % de

l'échantillon. Puis, celle d'ordre pédagogique obtient 151 réponses, soit 48 % de l'échantillon. Enfin, la dimension d'ordre social obtient 114 réponses, soit 36 % de l'échantillon.

Graphe No 9 : Le counseling et ses dimensions



Faits saillants : Le counseling est un accompagnement d'ordre personnel et pédagogique qui prend aussi pris en compte la dimension sociale. Ce qui semble suivre un lien logique avec la définition du counseling qui concerne spécifiquement l'idée de venir en aide à quelqu'un qui éprouve des difficultés, ce qui sous-entend avoir des difficultés d'ordre personnel. Ceci dit, nous observons, de même que pour le tutorat, la proximité de la dimension pédagogique et celle contenant des éléments d'ordre personnel. Quant à la dimension sociale, nous constatons une légère baisse dans les occurrences, mais cette dimension est néanmoins bien présente.

À la lumière de ces données, on constate qu'en matière de counseling, il s'agit d'un accompagnement d'ordre personnel mais que les dimensions d'ordre pédagogique et social sont aussi prises en compte.

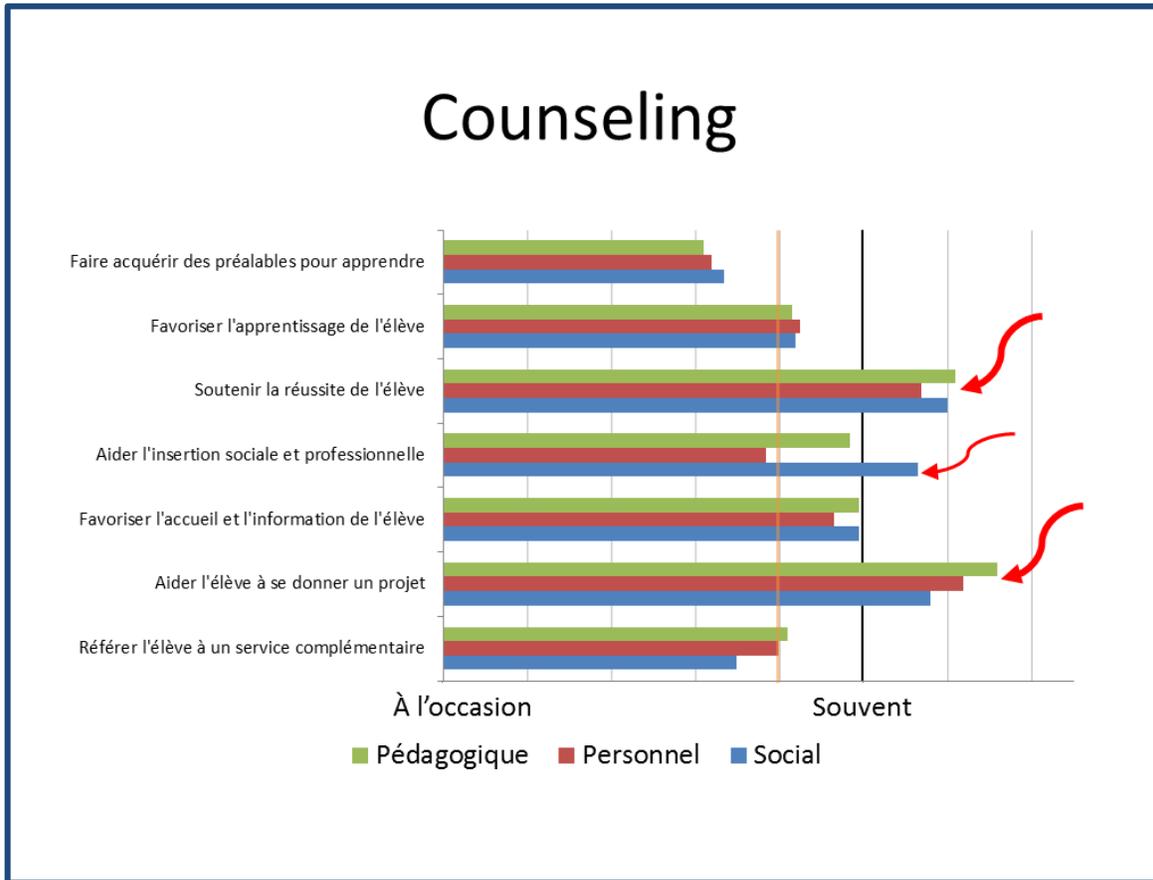
Le tutorat et le counseling sont les deux seules pratiques dont le taux de réponse se situe en haut de 50 %. De plus, ces pratiques possèdent les trois dimensions à l'étude et celles-ci semblent liées, mais à divers degrés.

5.2.5 Le counseling et ses objectifs

Tel que l'indique le graphe No 10, les résultats suivants ont été obtenus :

- ✓ Objectif 6 (Projet) obtient les plus hautes moyennes dans les dimensions d'ordre pédagogique et personnel.
- ✓ Objectif 3 (Réussite) obtient également les plus hautes moyennes, et ce, dans les trois dimensions.
- ✓ Objectif 4 (Insertion) obtient également une haute moyenne, dans la dimension d'ordre social.
- ✓ Objectif 5 (Accueil et information) obtient des résultats assez forts.
- ✓ Objectif 7 (Référence) n'est ni fort ni faible, mais présent.
- ✓ Objectif 1 (Préalables) et Objectif 2 (Apprentissage) sans être faible, obtiennent des scores moins forts que les objectifs précédents.

Graphique No 10 : Le counseling et ses objectifs



Constats

Le counseling a une double mission. D'une part, il est davantage associé au fait d'aider l'élève à se donner un projet qui comporte des éléments d'ordre pédagogique et personnel, ce qui signifie un projet personnel de formation. D'autre part, il est associé au fait de soutenir la réussite de l'élève, et ce, dans toutes les dimensions.

De plus, considérant la note positive au volet social, particulièrement d'insertion sociale et professionnelle, ceci ajoute la dimension d'ordre social et professionnel au projet personnel de formation.

Le counseling, lorsqu'il vise le projet personnel de formation, cible directement le sens que l'on donne ou que l'on ne donne pas à ses études, la direction que l'on possède ou l'on ne possède pas pour réussir ses études, donc l'orientation de l'élève dans un sens large du terme. Dans ce

counseling, visant à supporter l'élève à se donner un projet, se trouve l'accompagnement au projet tel que décrit théoriquement par Boutinet (2002), celui qui comprend l'importance du lien social (ne pas laisser seul) et celui de l'orientation (doute, perte de sens et de direction). Ce qui semble logique avec le fait que le counseling, tel que défini dans cette recherche, est inclusif, d'une part, des difficultés d'ordre personnel et social, et d'autre part, des difficultés pour s'orienter et qui concerne plus spécifiquement la question du sens.

Nommer un objectif professionnel fondé sur les intérêts, les capacités, la personnalité, les compétences de l'élève, *etc.*, donc sur un univers de sens, est inclus dans le projet de l'élève. Ce dernier s'intéresse non seulement aux dimensions d'ordre scolaire, personnel et social mais aussi la dimension professionnelle. En effet, se choisir un objectif professionnel, réfléchir au futur emploi que l'on voudrait avoir, donc à la place ou position que l'on voudrait avoir dans la société, permet d'aider à construire le sens de l'expérience d'apprendre.

De plus, le fait que les conseillers d'orientation représente une partie importante de notre échantillon dans la catégorie des PNE a possiblement permis de mieux situer les distinctions entre le counseling éducationnel et celui d'orientation.

Au terme de cette analyse, le counseling en FGA possède deux volets : le counseling personnel (qui concerne l'aide apportée à l'élève sur le plan de ses difficultés d'ordre personnel, qu'elles soient psychologiques ou sociales) et que nous appelons dans cette thèse le counseling de forme A. Puis, le counseling d'orientation ou de carrière que nous appelons dans cette thèse le counseling de forme B. Ce dernier relève, entre autres courants, de la discipline de la psychologie de l'orientation et s'intéresse spécifiquement aux buts que la personne se donne ou ne se donne pas, au projet de l'élève, à la clarification de son objectif professionnel, aussi dit plus simplement au choix d'un emploi. Il inclut une phase de diagnostic du problème d'orientation en cause, suivie d'une seconde phase d'intervention en counseling personnel, en information scolaire et professionnelle, *etc.*

Ainsi, les objectifs poursuivis par le counseling peuvent être liés de façon générale aux trois logiques d'action chez Dubet (1994) tel que proposé dans le schéma d'analyse. En effet, tout comme observé dans le tutorat, aider l'élève à se donner un projet personnel de formation, incluant son orientation et son choix de carrière, concerne directement la logique stratégique et

celle de subjectivation. De plus, favoriser l'accueil et l'information de l'élève dans le centre concerne la logique d'intégration : ce qui implique que ces objectifs visent l'acquisition de la culture nécessaire à la réussite au sein de l'école tel que défini dans notre concept de socialisation scolaire.

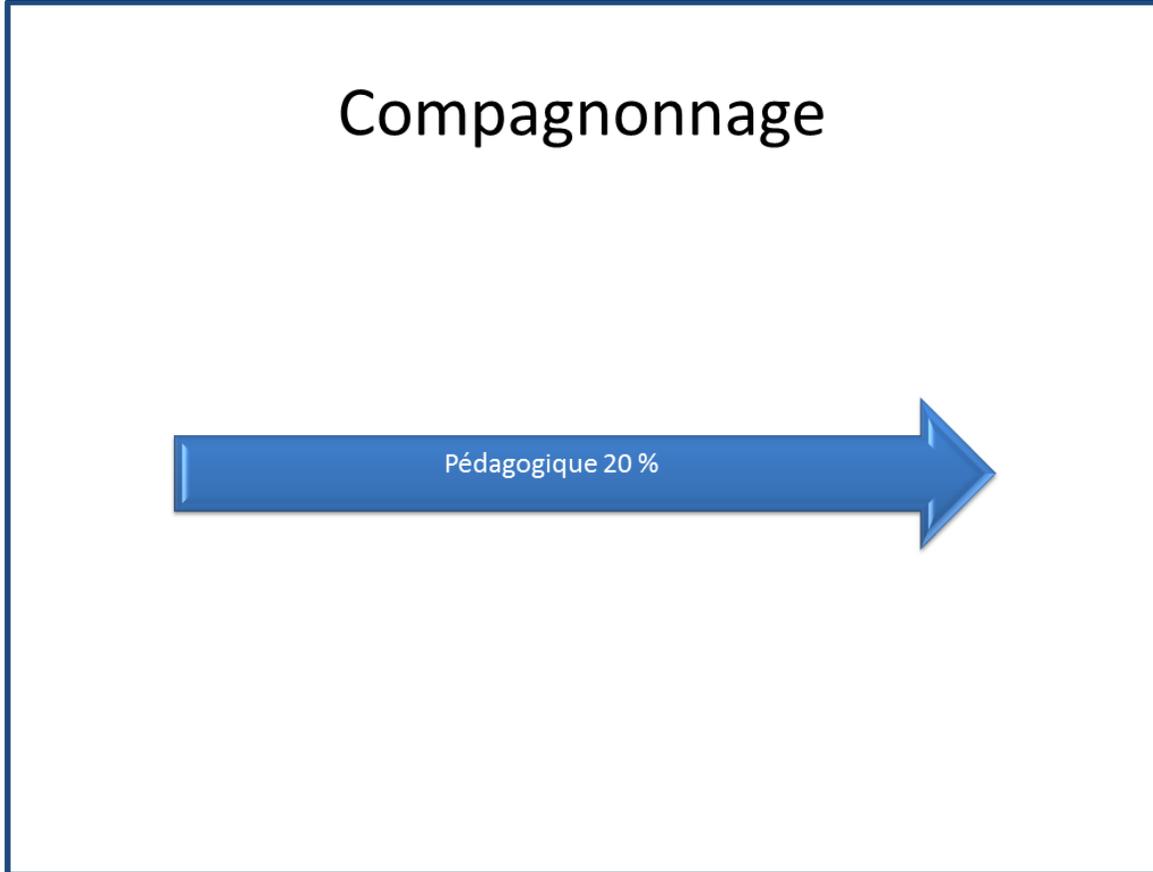
5.2.6 Le compagnonnage et ses dimensions

Le compagnonnage est la technique pédagogique qui consiste à se mettre à deux pour faire un exercice ou un apprentissage (Le grand dictionnaire de terminologie, 2011).

Tel que l'indique le graphe No 11, le compagnonnage se présente en troisième position, avec un effectif de 65 répondants sur 318, soit 20 % de l'échantillon. Il semble important de signaler, encore une fois, de même que pour les autres pratiques, que le libellé proposé prête peu à l'interprétation. Ce qui implique, en raison de l'importance de la position accordée par les répondants à cette pratique, que ces derniers, en matière d'accompagnement de l'élève, favorisent, entre autres pratiques, le jumelage des élèves entre eux et en font un usage d'ordre pédagogique.

De plus, puisque le compagnonnage a été présenté dans le questionnaire comme ne possédant qu'une seule dimension, aucune autre donnée n'est disponible sur les deux autres dimensions de notre cadre théorique. Toutefois, le fait que cette pratique, décrite comme une technique pédagogique, ait été sélectionnée par les répondants comme la troisième en importance, supplantant ainsi les autres pratiques, semble indiquer une prévalence de l'intérêt des répondants à l'égard de l'usage d'une pratique d'accompagnement de l'élève dont le contenu est typiquement d'ordre pédagogique. Cette observation, combinée à celle où nous constatons que le tutorat contenant des éléments d'ordre pédagogique est celui qui reçoit le plus d'occurrence, permet de présager une plus grande importance accordée par les répondants à l'accompagnement dont le contenu est d'ordre pédagogique comparativement aux deux autres dimensions.

Grphe No 11 : Le compagnonnage et ses dimensions



Faits saillants : Le fait que cette pratique se place parmi les trois premières montre et appuie l'importance de l'accompagnement d'ordre pédagogique en FGA. Ensuite, parce que cette pratique concerne une technique pédagogique possédant une dimension relationnelle, donc forcément sociale, attire l'attention. En effet, dans le centre de FGA, un mode particulier de compagnonnage semble exister. Les enseignants mettent à la disposition d'un certain nombre d'élèves, pour ne pas les laisser seuls dans leurs apprentissages, des compagnons d'études, comme étant des ressources pédagogiques, pour leur faire faire des apprentissages d'ordre scolaire.

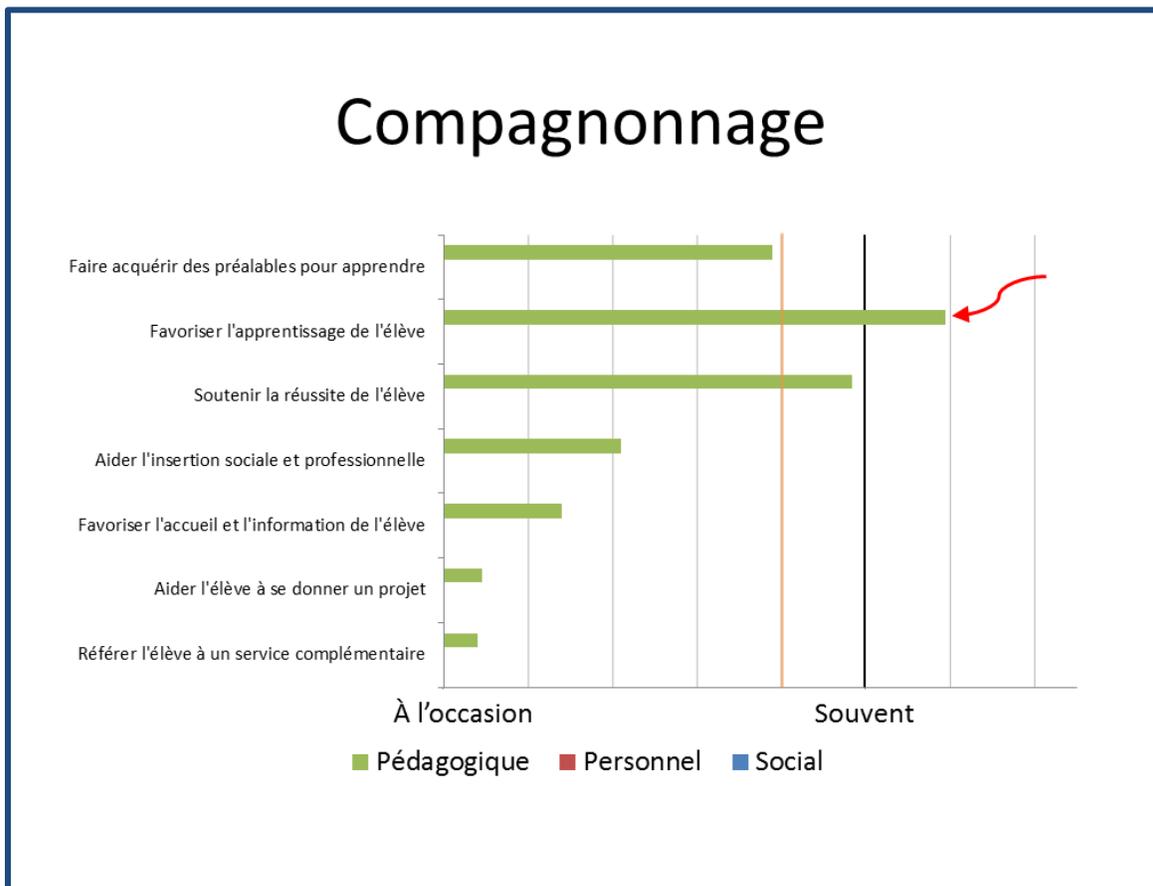
Les approches pédagogiques par le travail d'équipe et la coopération sont en lien avec cette pratique.

5.2.7 Le compagnonnage et ses objectifs

Tel que l'indique le graphe No12, les résultats suivants ont été obtenus :

- ✓ Objectif 2 (Apprentissage) obtient la plus haute moyenne.
- ✓ Objectif 3 (Réussite) obtient également une haute moyenne suivi par Objectif 1 (Préalables).

Graphique No 12 : le compagnonnage et ses objectifs



Constats

En cohérence avec la définition proposée lors du questionnaire, le compagnonnage cible les dimensions purement d'ordre pédagogique du modèle et concerne le fait de jumeler deux ou trois élèves ensemble pour faire des exercices scolaires. Il est pratiqué pour favoriser l'apprentissage de l'élève, soutenir sa réussite et lui permettre d'acquérir des préalables pour apprendre. Il a aussi une visée socialisante qui permet aux compagnons d'études de tisser des liens les uns avec les autres, donc de développer des réseaux de soutien et d'apprendre les uns des autres, ce qui

concerne directement la logique la logique d'intégration chez Dubet (1994) tel que proposé dans le schéma d'analyse. Ici, le compagnonnage aide possiblement l'élève, qui peut se sentir seul dans un monde différent du sien, à se doter de nouveaux points de repères et à les utiliser dans des échanges quotidiens en classe avec ses pairs. En effet, par le compagnonnage, les élèves peuvent échanger ensemble concrètement au sujet de leurs nouvelles connaissances et/ou des notions plus difficiles à comprendre et apprendre ensemble de nouvelles routines de travail permettant de s'adapter au milieu scolaire et à ses exigences. Les élèves peuvent, par exemple, utiliser les mêmes termes que l'enseignant d'une matière donnée, se donner des informations, comparer leur travail entre eux, leur méthode, leurs astuces, se donnant ainsi la possibilité d'acquérir de nouveaux repères conceptuels, langagiers et culturels, et ce, tout en créant des liens.

De plus, en ciblant la réussite de l'élève et l'acquisition des préalables qu'il faut posséder pour apprendre, cette pratique contribue, non seulement à l'inclusion de l'élève à la classe, donc à l'école, mais aussi à favoriser l'acquisition chez lui de la culture qu'il faut posséder pour réussir au sein de l'école, conséquemment à ce qui a été développé en termes de socialisation scolaire.

5.2.8 L'entraide par les pairs et ses dimensions

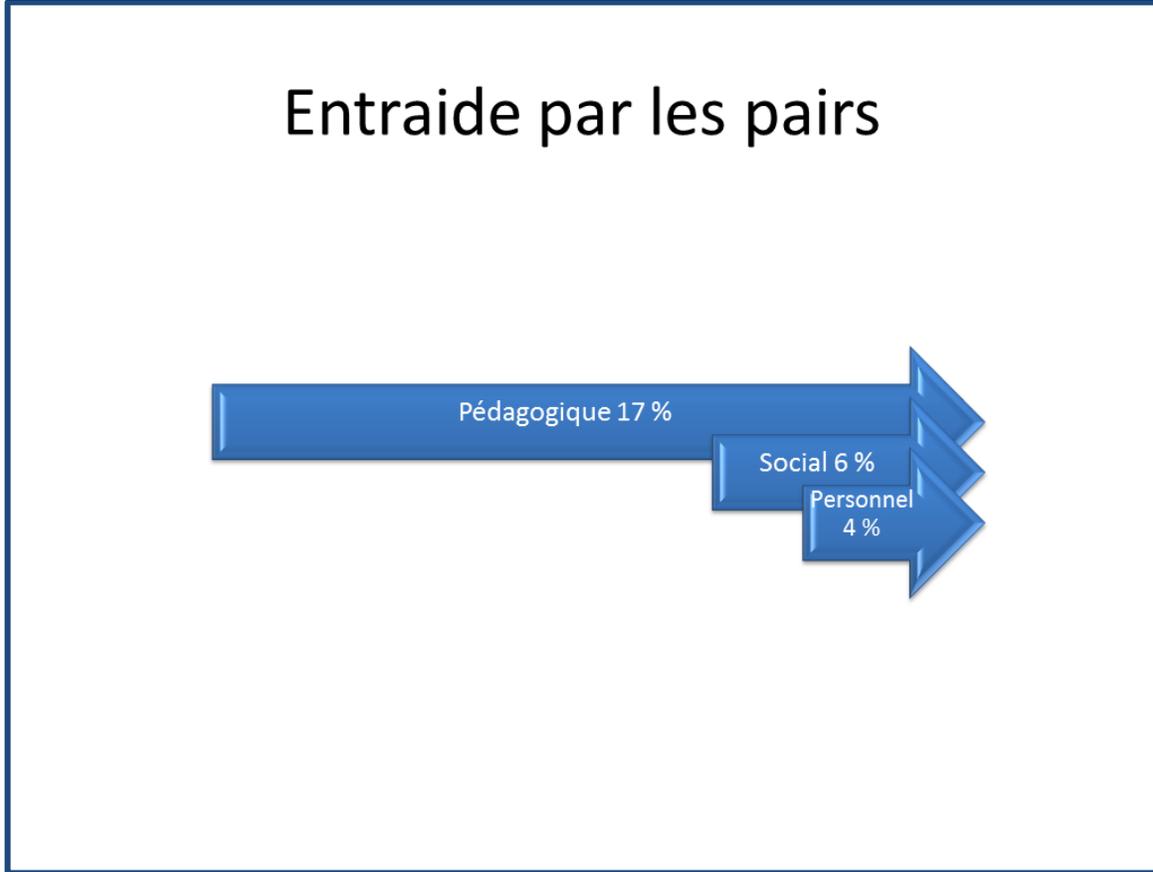
L'entraide par les pairs est l'accompagnement effectué par un élève auprès d'un autre élève (CSE, 2004).

En se basant sur la définition proposée lors du questionnaire, l'entraide par les pairs concerne l'aide apportée par l'élève aux autres élèves, sans être spécifiquement associé au fait de faire un exercice scolaire comme dans le compagnonnage. Il est donc plus large dans sa définition que le compagnonnage.

Tel que l'indique le graphe No 13, voici les résultats obtenus. L'entraide par les pairs se place en quatrième position, pour un effectif de 54 répondants sur 318, soit 17 % de l'échantillon.

Pour cette pratique, la dimension pédagogique obtient 54 réponses, soit 17 % de l'échantillon; la dimension sociale obtient 18 réponses, soit 6 %, et enfin, la dimension personnelle obtient 14 réponses, soit 4 % de l'échantillon.

Graphe No 13 : L'entraide par les pairs et ses dimensions



Faits saillants : Ces résultats indiquent que l'entraide par les pairs concerne presque exclusivement la dimension pédagogique, puisque le taux de réponse pour les deux autres dimensions est presque négligeable. Les résultats obtenus pour l'entraide par les pairs semblent suivre la même logique que celle du compagnonnage qui ne possède que la dimension pédagogique.

Le compagnonnage et l'entraide par les pairs d'ordre pédagogique sont deux pratiques dont le taux de réponse se situe en haut de 15 %. Elles semblent plutôt mettre l'emphase sur la dimension d'ordre pédagogique de l'accompagnement de l'élève, donc s'intéressent aux réalités vécues dans la classe.

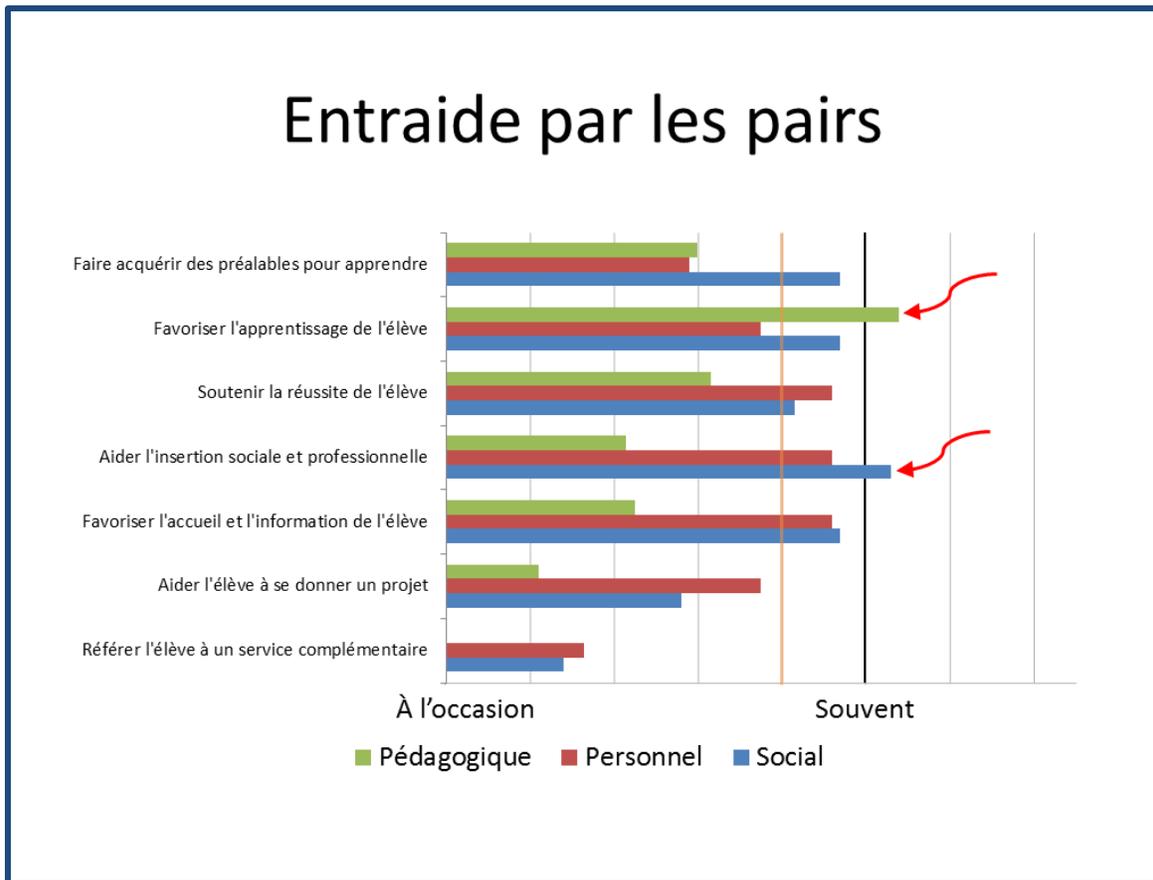
5.2.9 L'entraide par les pairs et ses objectifs

Pour les dimensions d'ordre personnel et social, les analyses ont été faites sur un échantillon se situant entre 5% et 6%. En raison du résultat négligeable, ces derniers ne sont pas retenus.

Tel que l'indique le graphe No 14, les résultats suivants ont été obtenus :

- ✓ Objectif 2 (Apprentissage) obtient la plus forte moyenne concernant la dimension d'ordre pédagogique.
- ✓ Objectif 4 (Insertion) obtient la seconde plus haute moyenne pour la dimension d'ordre social, suivi par des résultats ex-æquo, par Objectif 1 (Préalables), Objectif 2 (Apprentissage) et Objectif 5 (Accueil et information).

Graphe No 14 : L'entraide par les pairs et ses objectifs



Constats

De même que le compagnonnage, l'entraide par les pairs est surtout pratiquée pour favoriser l'apprentissage de l'élève dans la classe et favoriser son insertion dans le centre. Cette pratique vise également à faire acquérir les préalables pour apprendre tel que l'indique les extraits No 9, No 21, No 22 et N0 29 suivants.

Extrait R9 « Je trouve que c'est un système très bénéfique pour les apprenants. Quant ils se mettent à (au moins) 2 pour réaliser une tâche, surtout au niveau de l'apprentissage de la langue, le fait de discuter et de trouver une solution leur est profitable tant au point linguistique que social. Ils défont la barrière des races surtout des couleurs et des coutumes. Cela donne aux liens de l'Amitié de se tisser. ».

Extrait R21 « Pratique à encourager pour autant que l'élève accompagnateur ne porte pas préjudice à son propre avancement dans ses apprentissages. ».

Extrait R22 « Quand un élève à une difficulté et qu'un autre élève en classe a plus de facilité et connaît le livre, il peut s'offrir pour aider cet élève-là. C'est souvent très ponctuel, sur un sujet précis. ».

Extrait R29 « Souvent, les élèves s'entraident pour un exercice donné en classe. ».

Ici, l'entraide par les pairs contribue non seulement à l'inclusion de l'élève à la classe, par le partage sur la dimension d'ordre pédagogique, tout comme le compagnonnage, mais elle implique plus largement les autres les sphères de la vie de l'élève, son milieu, ses ressources et son réseau social élargi. De plus, elle contribue à l'insertion de l'élève dans le centre, ce qui pourrait vouloir dire, qu'elle contribue, par extension de sens, à l'insertion de l'élève dans la société. En effet, par son appartenance d'abord à la classe, ensuite à son centre, l'élève possède une place dans la société, il en fait partie et cela contribue à son bien-être. Dans ce sens, cette pratique répond à la logique d'intégration chez Dubet (1994) tel que proposé dans le schéma d'analyse.

De plus, en favorisant l'accueil et l'information de l'élève dans le centre, elle répond également à la seconde logique d'action chez Dubet (1994) celle de la logique stratégique.

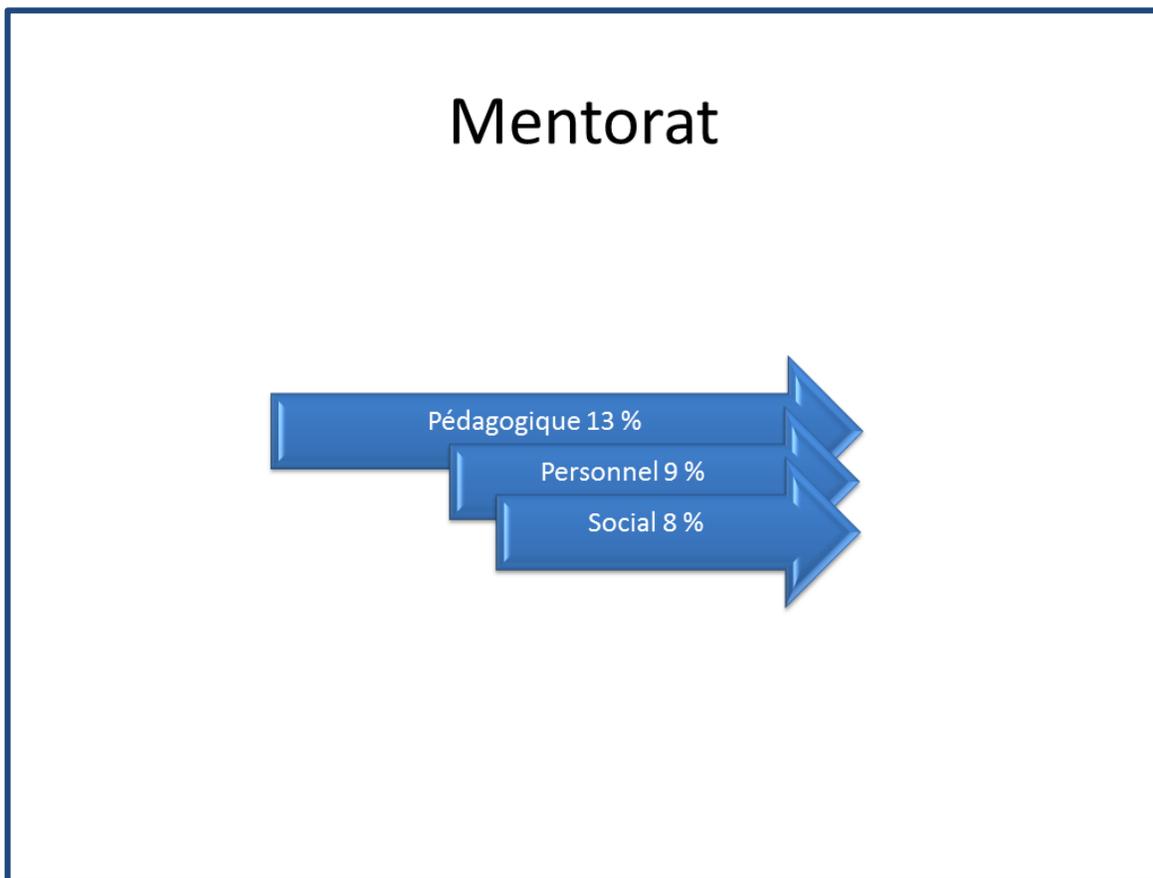
De cette manière, l'entraide par les pairs contribue à développer chez l'élève la culture qu'il faut posséder pour réussir au sein de l'école, conséquemment à ce qui a été développé en termes de socialisation scolaire.

5.2.10 Le mentorat et ses dimensions

Le mentorat : est la [...] relation interpersonnelle entre un adulte expérimenté, le mentor, et un étudiant, le mentoré, ayant besoin de soutien pour atteindre des objectifs d'ordre scolaire, professionnel, social ou personnel (McPartland et Nettles, 1991, cités dans Légaré, Lajoie et Grouzet, 2007). Paul (2004) inclut l'idée d'être en contact avec les « aînés » (Paul, 2004).

Tel que l'indique le graphe No 15, le mentorat obtient la cinquième position pour un effectif de 41 répondants sur 318, soit 13 % de l'échantillon. En ce qui concerne les dimensions, la dimension pédagogique obtient 41 réponses, soit 13 % de l'échantillon; la dimension personnelle obtient 27 réponses, soit 9 % de l'échantillon, et enfin, la dimension sociale obtient 25 réponses, soit 8 % de l'échantillon.

Graphe No 15 : Le mentorat et ses dimensions



Faits saillants : Pour le mentorat, les résultats indiquent la présence des trois dimensions et permettent d'observer une légère avance de la dimension d'ordre pédagogique sur les deux autres, dont les occurrences déclinent peu à peu, d'abord dans la dimension d'ordre personnel et plus encore dans la dimension d'ordre social.

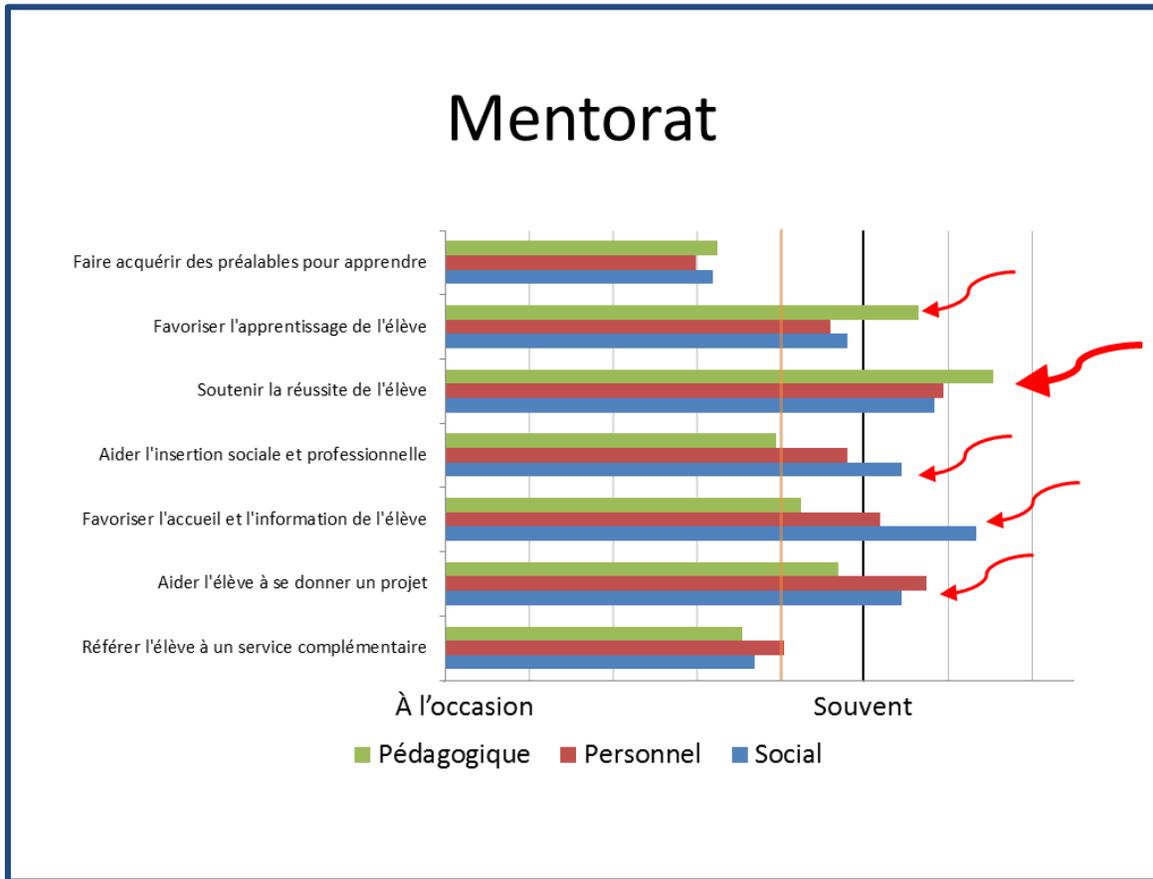
Le mentorat est présent dans le milieu de la FGA, mais à un taux moindre que les autres pratiques précitées. Toutefois, cette pratique contient, de même que le tutorat et le counseling, les trois dimensions à l'étude.

5.2.11 Le mentorat et ses objectifs

Tel que l'indique le graphe No 16, les résultats suivants ont été obtenus :

- ✓ Objectif 3 (Réussite) obtient les plus hautes moyennes, et ce, dans les trois dimensions.
- ✓ Objectif 5 (Accueil et information) obtient également une haute moyenne dans la dimension d'ordre social.
- ✓ Objectif 2 (Apprentissage) se situe également dans la haute moyenne dans la dimension pédagogique.
- ✓ Objectif 6 (Projet) et Objectif 4 (Insertion) se situe tout autant dans la zone des hautes moyennes dans les dimensions d'ordre personnel et social.

Graphe No 16 : Le mentorat et ses objectifs



Constats

Le mentorat est la seule pratique d'accompagnement, parmi celles sélectionnées, qui cible le fait d'être aidé par une personne aînée. Cet aspect concerne un aspect différent de l'accompagnement, car ce dernier s'intéresse directement à la personne de l'accompagnateur. Dans le cadre de cette recherche, les accompagnateurs sont appelés les dispensateurs et cet élément constitue une variable traitée à la question trois, au sujet des caractéristiques des pratiques. Ce point fera l'objet d'une seconde analyse. Toutefois, considérant le jeune âge de la clientèle à l'étude, soit les jeunes âgés de 16 à 24 ans, il semble logique d'inférer qu'en matière de mentorat d'ordre pédagogique, les membres du personnel du centre sont possiblement les personnes aînées qui agissent en tant que mentor. Une autre piste, qui sera également discutée lors des analyses au sujet des dispensateurs, est le rôle positif que peuvent peut-être jouer, tant sur le plan pédagogique que sur le plan d'ordre personnel et social, les autres élèves plus âgés, appelés communément les « vrais adultes » qui côtoient de façon quotidienne les jeunes adultes

dans la même structure, celle de la FGA. Ce qui n'exclut pas la possibilité que les mentors soient aussi des adultes d'une autre provenance, ce que nous verrons dans l'analyse détaillée au sujet des dispensateurs. Il existe aussi un lien à faire avec l'accompagnement intergénérationnel (Leblond, 2002) et le rôle des grands-parents qui peuvent agir comme des substituts en l'absence des parents (Desmarais, 2012).

En effet, la présence et le soutien d'un mentor, c'est-à-dire une personne aînée possédant une expérience à partager et offrant son aide à un jeune adulte, offre possiblement une sécurité supplémentaire à l'élève qui peut être aux prises avec des tensions ou des lacunes au plan informationnel et culturel pour faire face à son défi de réussir ses études. De plus, le mentorat, du fait qu'il est probablement offert par des membres de la communauté, permet possiblement une neutralité (Glasman, 2001) dans les échanges avec le jeune adulte, permettant ainsi à ce dernier de se situer par rapport à lui-même, puis aux autres, et ultimement, d'exercer son libre-arbitre.

En soutenant la réussite, en favorisant l'accueil, l'information, l'insertion et le projet, le mentorat répond aux trois logiques d'action chez Dubet (1994) tel que proposé dans le schéma d'analyse.

De cette manière, le mentorat contribue à développer chez l'élève la culture qu'il faut posséder pour réussir au sein de l'école, conséquemment à ce qui a été développé en termes de socialisation scolaire.

5.2.12 Le cybermentorat et ses dimensions

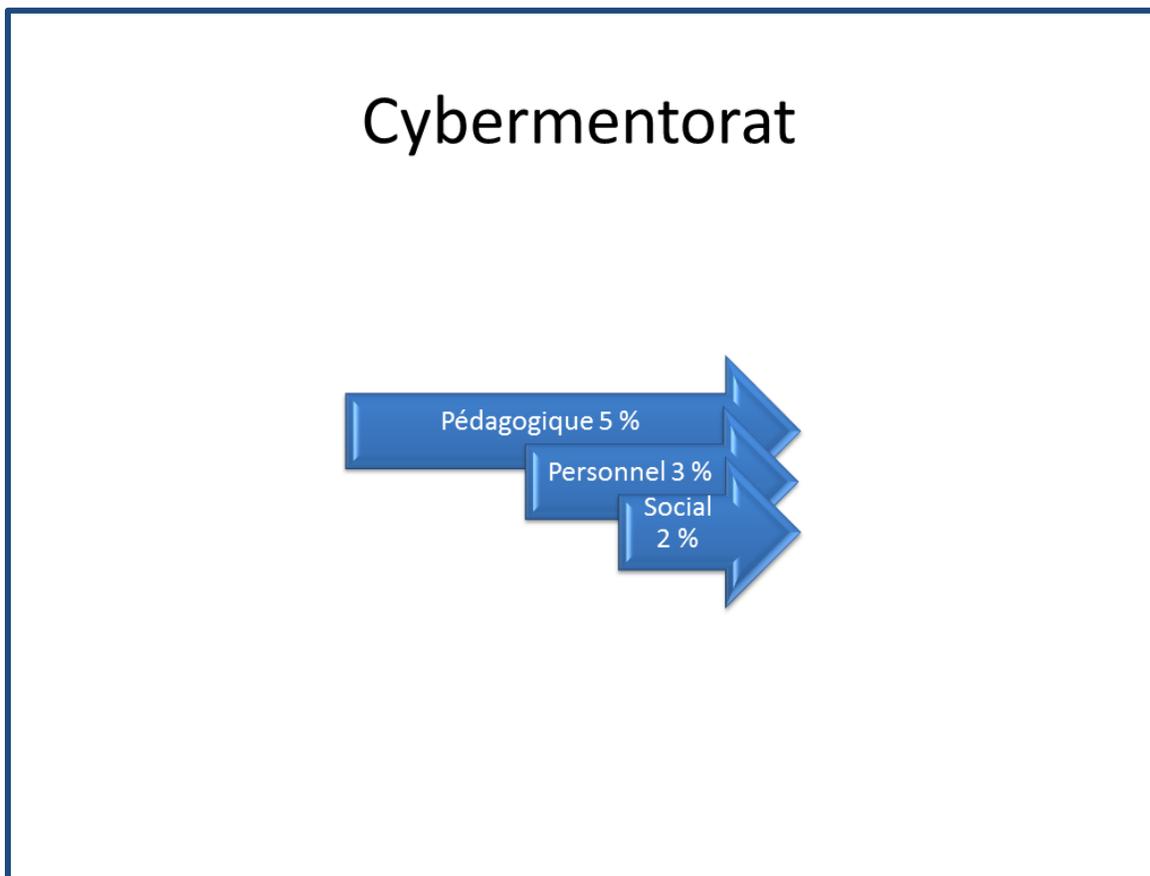
Le cybermentorat est une [...] relation de mentorat où le contact et les échanges entre le mentor et le mentoré s'effectuent par l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, généralement par l'entremise du courrier électronique (Légaré, Trudeau et Lajoie, 2002, cités dans Sergerie, 2008).

Tel que l'indique le graphe No 17, Le cybermentorat en sixième et dernière position obtient une réponse positive de 15 répondants sur 318, soit 5 % de l'échantillon.

Malgré que ces résultats soient négligeables, il convient de décrire les résultats obtenus. En ce qui concerne les dimensions, la dimension pédagogique obtient 15 réponses, soit 5 % de

l'échantillon, la dimension personnelle obtient 9 réponses, soit 3 % de l'échantillon, et enfin, la dimension sociale obtient 4 réponses, soit 1 % de l'échantillon.

Graphe No 17 : Le cybermentorat et ses dimensions



Faits saillants : Ces résultats permettent de comprendre que cette pratique, telle que définie, demeure marginale et s'avère peu présente lorsqu'il s'agit de dresser un portrait global des pratiques d'accompagnement en FGA. Toutefois, il est quand même possible d'observer la présence de la dimension pédagogique et son avance sur les deux autres dimensions.

En raison des faibles valeurs obtenues, comparativement aux autres, l'analyse des objectifs a été exclue.

Par contre, il semble plausible que la définition retenue pour cette pratique soit trop stricte et n'ait pas réalistement pu refléter la présence des pratiques d'accompagnement à distance utilisant les moyens de technologie et de l'information (TICS) et qui sont utilisés plus largement en

éducation et particulièrement en FGA. Or, considérant l'importance de ces outils, une autre analyse sera introduite dans le volet consacré à la catégorie « Autres pratiques » dans la section 4.4.1 réservée aux outils utilisés dans « Autres pratiques » d'accompagnement de l'élève en FGA.

De même que le counseling et le tutorat, dont nous reprendrons l'étude un peu plus loin, il est probable que le cybermentorat se décline en plusieurs formes qu'il n'a pas été possible de bien répertorier à cette étape.

De plus, puisqu'un répondant a mentionné le cyber mentorat de forme ACADEMOS (<http://www.academos.qc.ca>), il est important de la décrire sommairement. ACADEMOS est une plateforme web sécurisée qui permet d'entrer en contact avec des travailleurs de toutes les professions dans le but d'aider les élèves à trouver leur voie. En somme, il s'agit de cybermentorat de type vocationnel. Ces activités sont subventionnées par le Secrétariat à la jeunesse du gouvernement du Québec et comptent pour se réaliser sur l'implication de nombreuses personnes bénévoles et celle d'organismes partenaires de l'éducation et du monde des affaires.

Enfin, les résultats du cybermentorat valident aussi la pertinence d'avoir introduit dans notre modèle d'accompagnement de l'élève un élément permettant de prendre aussi en compte ce qui se passe à l'extérieur des murs de l'école (Glasman, 2001) puisque le cyber accompagnement inclut les modes de communication qui permettent de rejoindre les élèves en dehors du centre.

5.2.13 Sommaire des six pratiques recensées, leurs dimensions et leurs objectifs

À la lumière de ces données, on constate qu'en matière de tutorat un encadrement individuel d'ordre pédagogique prévaut, mais que les dimensions d'ordre personnel et social sont aussi prises en compte lors du tutorat. Aussi, il est davantage associé à soutenir la réussite d'un point de vue pédagogique et personnel et à favoriser l'apprentissage de l'élève d'un point de vue plus particulièrement pédagogique. Il est utilisé pour accueillir, informer et aider l'élève à se donner un projet et à s'insérer; en ce sens, il comporte également des éléments d'ordre social.

En ce qui concerne le counseling, l'accompagnement d'ordre personnel domine, mais les dimensions d'ordre pédagogique et social sont aussi prises en compte. Le counseling a une

double mission. D'une part, il est davantage associé au fait d'aider l'élève à se donner un projet scolaire et personnel et d'autre part, il est associé au fait de soutenir la réussite de l'élève, et ce, dans toutes les dimensions à l'étude. Il est aussi associé au volet social, particulièrement d'insertion sociale et professionnelle. Au terme de cette analyse, le counseling en FGA possède deux volets : le counseling éducationnel (qui concerne l'aide apportée à l'élève sur le plan de ses difficultés d'ordre personnel, qu'elles soient psychologiques ou sociales), que nous appelons dans cette thèse le counseling de forme A. Puis, le counseling de carrière ou d'orientation scolaire et professionnelle, que nous appelons dans cette thèse le counseling de forme B.

Le tutorat et le counseling sont les deux seules pratiques dont le taux de réponse se situe en haut de 50 %. De plus, ces pratiques possèdent les trois dimensions à l'étude et celles-ci semblent liées, mais à divers degrés.

Le compagnonnage et l'entraide par les pairs d'ordre pédagogique sont deux pratiques dont le taux de réponse se situe en haut de 15 %. Elles semblent plutôt mettre l'emphase sur la dimension d'ordre pédagogique de l'accompagnement de l'élève, donc s'intéressent aux réalités vécues dans la classe. Elles sont surtout pratiquées pour favoriser l'apprentissage de l'élève dans la classe et favoriser son insertion dans le centre.

Le mentorat est présent dans le milieu de la FGA, mais à un taux moindre que les autres pratiques précitées. Toutefois, cette pratique contient, de même que le tutorat et le counseling, les trois dimensions à l'étude.

Quant au cybermentorat, ce dernier semble peu présent, mais il se décline possiblement en plusieurs formes dont les résultats sont à bonifier avec ce qui sera présenté à la section 4.4.1, intitulée : Nature des « Autres pratiques ». Néanmoins, le cybermentorat vocationnel de forme ACADEMOS a été répertorié.

Notons qu'à une exception près, celle du counseling, dans toutes les pratiques d'accompagnement à l'étude, la dimension d'ordre pédagogique reçoit de façon constante le plus grand intérêt. Puis, lorsque cette dimension est suivie d'une autre, c'est-à-dire qu'elle n'est pas unique, la dimension d'ordre personnel devance celle d'ordre social. Ce qui permet de faire quelques observations au sujet des dimensions à l'étude. La première est que la dimension

contenant des éléments d'ordre pédagogique semble exister de façon unique. Ce qui s'accorde bien avec la mission traditionnelle de l'école et de ce qui est attendu socialement de l'institution scolaire, c'est-à-dire qu'elle se préoccupe d'abord de pédagogie. La seconde est que cette dimension domine les deux autres. La troisième est que les trois dimensions semblent liées les unes aux autres, et ce, à divers degrés. La quatrième est que la dimension contenant des éléments d'ordre social est la dernière. Ce qui pourrait s'avérer une faiblesse dans le sens où cette dimension vise à développer chez l'élève un sentiment d'appartenance à son centre afin qu'il puisse évoluer et poursuivre son projet dans un environnement scolaire positif et valorisant. En revanche, les analyses réalisées au chapitre des objectifs visés par le déploiement de ces pratiques d'accompagnement de l'élève, permet de constater la visée commune des répondants en matière d'insertion sociale et professionnelle de l'élève. En effet, l'ensemble des concepts théoriques proposés dans le cadre d'analyse et issus du corpus théorique de la sociologie de l'éducation chez Dubet (1994) semblent s'inscrire dans le sens attendu et contribuer à favoriser l'acquisition chez l'élève de la culture qu'il faut posséder pour réussir au sein de l'école.

Rappelons que notre concept d'accompagnement de l'élève et de réussite au sein de l'école inclut une importante étape de socialisation scolaire par laquelle l'élève est supporté dans les trois logiques d'action dont nous avons précisé, à partir d'exemples, les principaux repères. En conséquence, dans une approche sociologique de l'accompagnement, l'on se doit de s'intéresser au développement des préalables qu'il faut posséder pour réussir au sein de l'école en termes de culture, de comportements, de langage, de méthode, *etc.*, d'où la pertinence d'avoir introduit cet objectif et demandé aux répondants de situer leur adhésion à cette vision ou non. Cet objectif s'accorde bien avec la logique d'intégration chez Dubet (1994). De plus, l'on se doit de favoriser l'apprentissage de l'élève (de tous ceux qui en sont capables) en adaptant nos méthodes et en lui permettant d'aller à son rythme, de respecter son style d'apprentissage, *etc.*, en somme de l'accompagner pour lui permettre de consolider ses apprentissages et construire ses connaissances. Aussi, une attention particulière est portée au volet de soutien à la réussite de l'élève et qui représente un point d'ancrage majeur de notre modèle. En effet, tout au long de son parcours, l'élève doit se responsabiliser afin de mener à terme son projet d'études et compléter totalement sa formation scolaire (visée de diplomation). Il peut avoir besoin d'être félicité et encouragé pour se rendre à bon port. Une attention est portée à la question de l'orientation de l'élève et de son projet, et à celle de l'accueil et de l'information qu'il reçoit. Cela s'accorde bien

avec la logique de stratégie de Dubet (1994). Enfin, l'on se doit de se préoccuper de l'insertion sociale et professionnelle de l'élève, objectif ultime à atteindre, permettant à chacun, incluant celui qui présente une différence par rapport à la norme, d'espérer trouver sa place dans le monde, d'abord au sein de l'école, puis par extension dans la société, et de développer son identité personnelle et professionnelle afin qu'il puisse bien jouer son rôle dans la société. Ce dernier objectif, de même que celui du projet, concerne davantage la logique de subjectivation chez Dubet (1994).

5.3 Les caractéristiques de chaque pratique d'accompagnement de l'élève

Afin de répondre à la troisième question concernant des caractéristiques les pratiques, vous trouverez dans cette partie les résultats pour chacune des variables du bloc appelé « les pratiques d'accompagnement », et ce, dans les trois dimensions à l'étude. La présentation des résultats est divisée en deux groupes. Le premier groupe comprend les variables au sujet du genre de l'élève, de son âge et des services de formation fréquentés. Elles sont regroupées sous l'appellation: « en fonction des caractéristiques de l'élève ». Le second groupe contient deux parties. D'abord, les variables « endroit et type de rencontre ». Ensuite, les variables « dispensateurs, fréquence et durée ». Pour les dernières variables précitées, en raison du nombre important de variations dans les résultats, une présentation détaillée pour chacune des pratiques sera introduite, et ce, pour les trois dimensions à l'étude.

5.3.1 En fonction des caractéristiques de l'élève

Variable Genre de l'élève

Les sorties des tableaux de fréquences pour ces variables indiquent que toutes les pratiques d'accompagnement de l'élève sont destinées autant aux femmes qu'aux hommes (autour de 99 % de l'échantillon) sans distinction du genre de l'élève, et ce, dans toutes les dimensions à l'étude. Pour aller dans le détail, mentionnons qu'aucun répondant n'a mentionné le terme "garçon ou jeune homme" ou "fille ou jeune fille", et que les quelques rares réponses qui diffèrent concernent le terme "hommes seulement" et " femmes enceintes sur un programme spécial". Ce qui implique le constat que les répondants n'ont pas exprimé de préoccupations à l'égard de cette caractéristique de l'élève pourtant documentée dans plusieurs documents et recherches (MELS, 2012; Lessard et al. 2007; Fortin 2004; Potvin, Fortin, Marcotte, Royer et Deslandes, 2004).

Cette même observation concerne également les résultats issus de la partie qualitative. On en conclut que notre questionnaire n'a pas permis de faire ressortir les différences dans la façon d'offrir des pratiques différenciées pour les hommes et les femmes.

Variable Âge de l'élève

De même que pour le genre, les sorties des tableaux de fréquences pour ces variables montrent que les pratiques d'accompagnement de l'élève ne sont pas différenciées en fonction de l'âge (autour de 99%). Les réponses indiquent que toutes les pratiques d'accompagnement en question s'adressent aux élèves sans restriction de groupe d'âge, et ce, dans toutes les dimensions à l'étude.

On en conclut, de même qu'à la variable précédente concernant le genre de l'élève, que notre questionnaire n'a possiblement pas permis de faire ressortir les différences.

Cette situation pourrait être préoccupante dans le sens que les chercheurs (Lemire, 2010; Dumont, Myre-Bisailon, Rousseau et Samson, 2008; Rousseau, Théberge, & al., 2010) ont pourtant signalé des divergences importantes chez certains élèves, par exemple ceux déclarés HDAA de 16 à 18 ans, comparativement à celles des décrocheurs ou des « vrais adultes ».

Variable Services de formation fréquentés

De même que pour le genre et l'âge de l'élève, les sorties des tableaux de fréquences pour cette variable montrent que les pratiques d'accompagnement à l'étude s'adressent à tous les élèves peu importe le service de formation auquel il est inscrit, et ce, dans toutes les dimensions à l'étude, incluant les élèves de la formation à distance. Les pratiques ne semblent pas différenciées en fonction du service fréquenté par les élèves soit leur niveau de scolarité (99% de l'échantillon).

Cette situation semble liée à une question d'équité. Dans le sens, il aurait été attendu que les élèves avec des plus grands retards au regard de leur niveau de scolarité pour un âge donné fassent l'objet d'une plus grande attention, par exemple, ceux issus des programmes de la FBC, soit les niveaux concernant l'alphabétisation, le présecondaire et le secondaire 1 et 2.

5.3.2 En fonction des caractéristiques des pratiques

Variable Endroit

Pour cette variable, les catégories sont au nombre de trois. Ce sont à l'intérieur du centre, à l'extérieur du centre ou les deux. Les sorties de fréquences pour ces variables démontrent que les pratiques d'accompagnement, telles qu'elles ont été définies dans le questionnaire, sont en grande partie situées à l'intérieur du centre, et ce, à plus de 90% de nos échantillons. Toutefois, en raison de la possibilité pour le répondant d'apporter des précisions, il existe un matériau résiduel qui sera présenté lors du traitement de la section 4.5.2, intitulée : « Variable Endroit, vue d'ensemble », car à partir d'une compilation faite manuellement, il a été possible d'élaborer un tableau des différents endroits répertoriés et les associer aux différentes pratiques à l'étude. Bref, les pratiques d'accompagnement sont généralement dispensées dans le centre, mais avec quelques nuances à venir. En conséquence de ce qui a été développé dans le cadre conceptuel au sujet de l'approche de Glasman (2001) et retenu dans notre schéma (à l'intérieur des murs et à l'extérieur des murs), cette analyse sera présentée avec le tableau contenant l'ensemble des pratiques, permettant ainsi une vue d'ensemble. Un second lien est aussi à venir, à ce sujet, concernant la variable « dispensateurs » qui est associée à la variable « endroit » qui complètera l'analyse de cet élément de notre modèle.

Variable Type de rencontre

Pour cette variable, les catégories sont au nombre de trois : les types : « individuel seulement », « de groupe seulement » et « individuel et de groupe », ont été proposés aux répondants. Les sorties de tableaux de fréquences pour cette variable démontrent que les pratiques d'accompagnement sont de type individuel à plus de 90% de nos échantillons.

Par ailleurs, de même que pour la variable traitée précédemment au sujet de l'endroit, il existe un matériau résiduel, également traité manuellement, qui sera présenté lors d'un deuxième traitement de cette variable. En effet, il a été possible d'élaborer un tableau des autres types répertoriés permettant d'aller plus en profondeur et en détail sur cette variable.

Bref, les pratiques d'accompagnement proposées dans le questionnaire sont surtout de type individuel, mais des nuances sont présentées plus loin, à la section 4.5.3 intitulée : Variable Type de rencontre, vue d'ensemble.

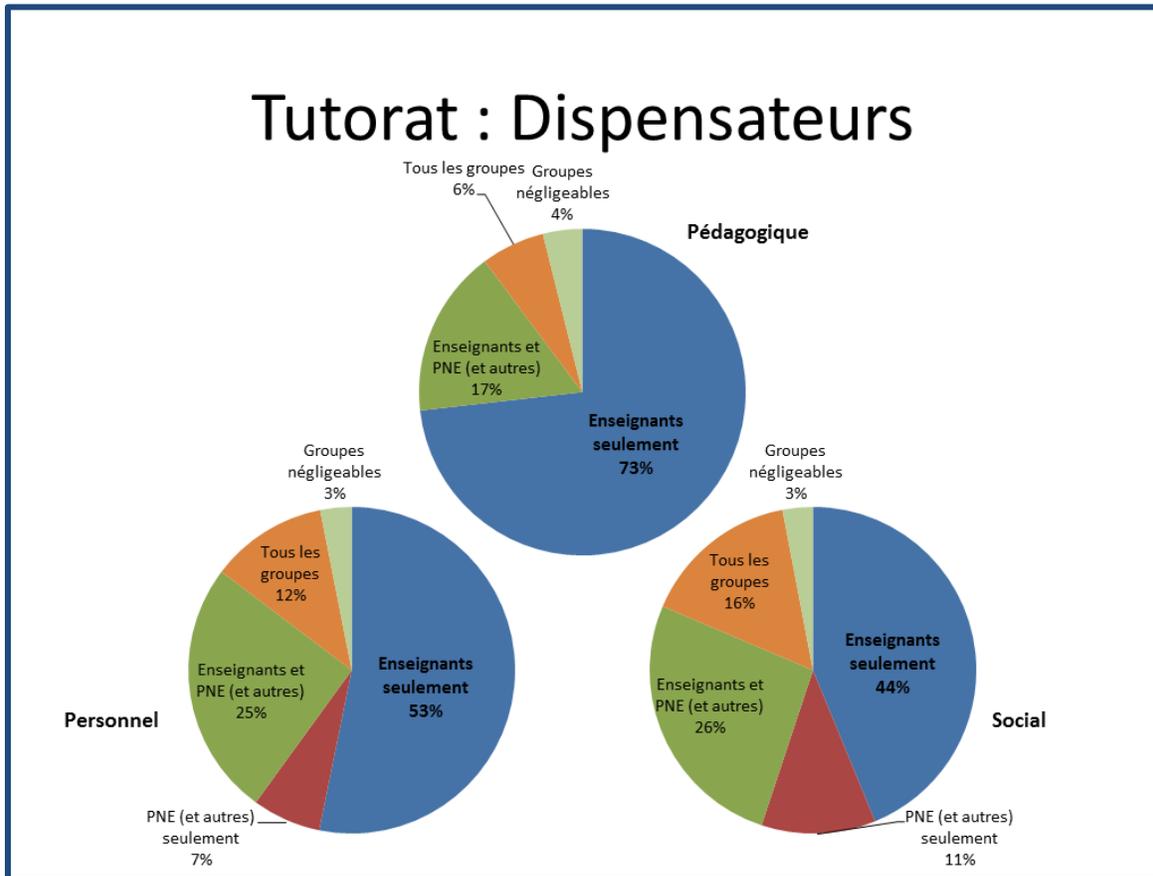
5.3.3 En fonction des caractéristiques des pratiques pour le tutorat

Variable Dispensateurs (tutorat)

Résultats

Tel que l'indique le graphe No 18, dans les trois dimensions (pédagogique, personnel et social), la catégorie des « enseignants seulement » obtient, respectivement, 73%, 53% et 44% de l'échantillon. Puis, dans les trois dimensions (pédagogique, personnel et social), la catégorie des « enseignants et des PNE (et autres) » obtient respectivement pour 17%, 25% et 26 % de l'échantillon. Enfin, toujours dans les trois dimensions, la catégorie formée par tous les groupes obtient 6%, 12% et 16% de l'échantillon. Cette dernière inclut le personnel de direction.

Graphe No 18 : Tutorat : les dispensateurs



Constats

Les enseignants sont les principaux dispensateurs du tutorat. Ils sont présents dans les trois dimensions à l'étude.

Variable Fréquence moyenne des rencontres (tutorat)

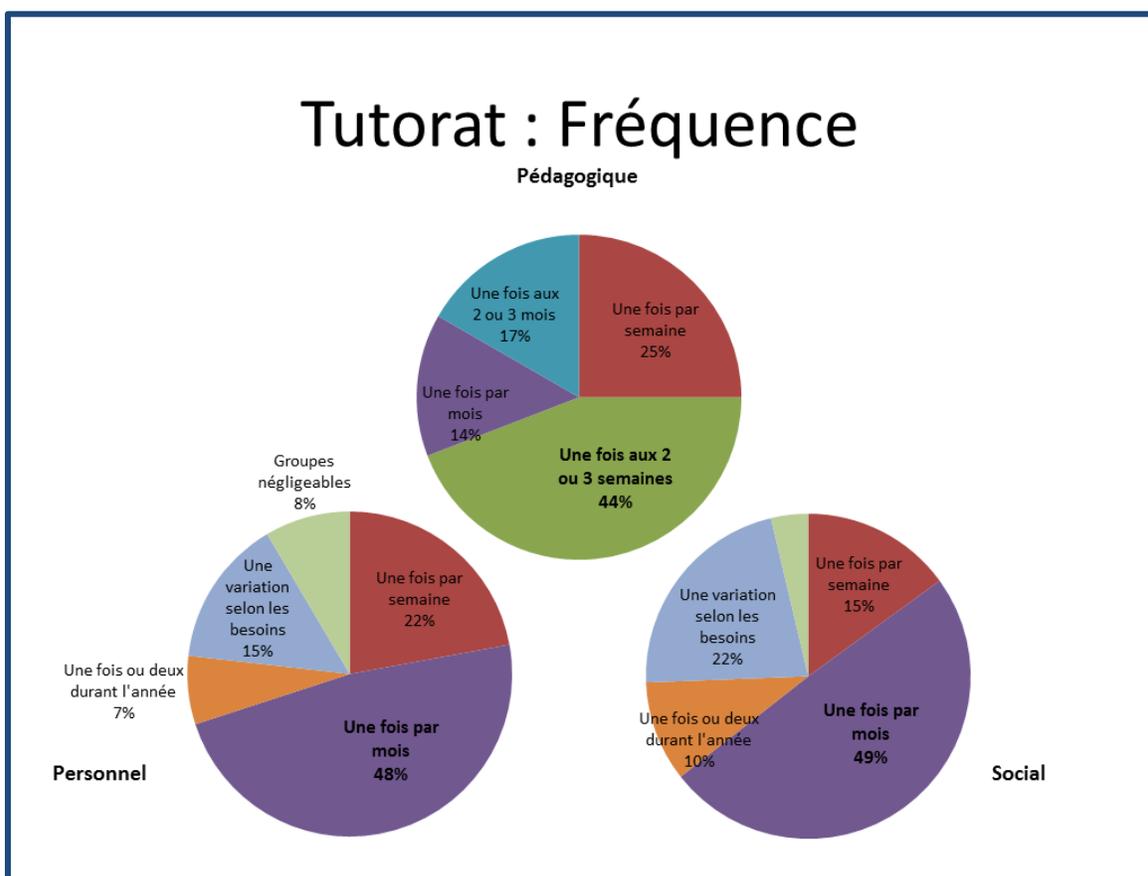
Résultats

Tel que l'indique le graphe No 19, dans la dimension d'ordre pédagogique, la catégorie concernant « une fois aux 2 ou 3 semaines » obtient le plus haut score soit 44 % de l'échantillon. Cette catégorie est suivie par « une fois par semaine » pour 25% de l'échantillon; « une fois par mois », pour 14% de l'échantillon et « une fois aux 2 ou 3 mois », pour 17 % de l'échantillon.

Pour la dimension d'ordre personnel, la catégorie « une fois par mois » obtient le plus haut score, soit 48% de l'échantillon. Cette catégorie est suivie par « une fois par semaine » pour 22% de l'échantillon et par « une variation selon les besoins » pour 15% de l'échantillon.

Pour la dimension d'ordre social, la catégorie « une fois par mois » obtient le plus haut score, pour 49% de l'échantillon. Cette catégorie est suivie par « une variation selon les besoins », pour 22% de l'échantillon et par « une fois par semaine », pour 15% de l'échantillon.

Graphe No 19 : Tutorat : la fréquence des rencontres



Constats

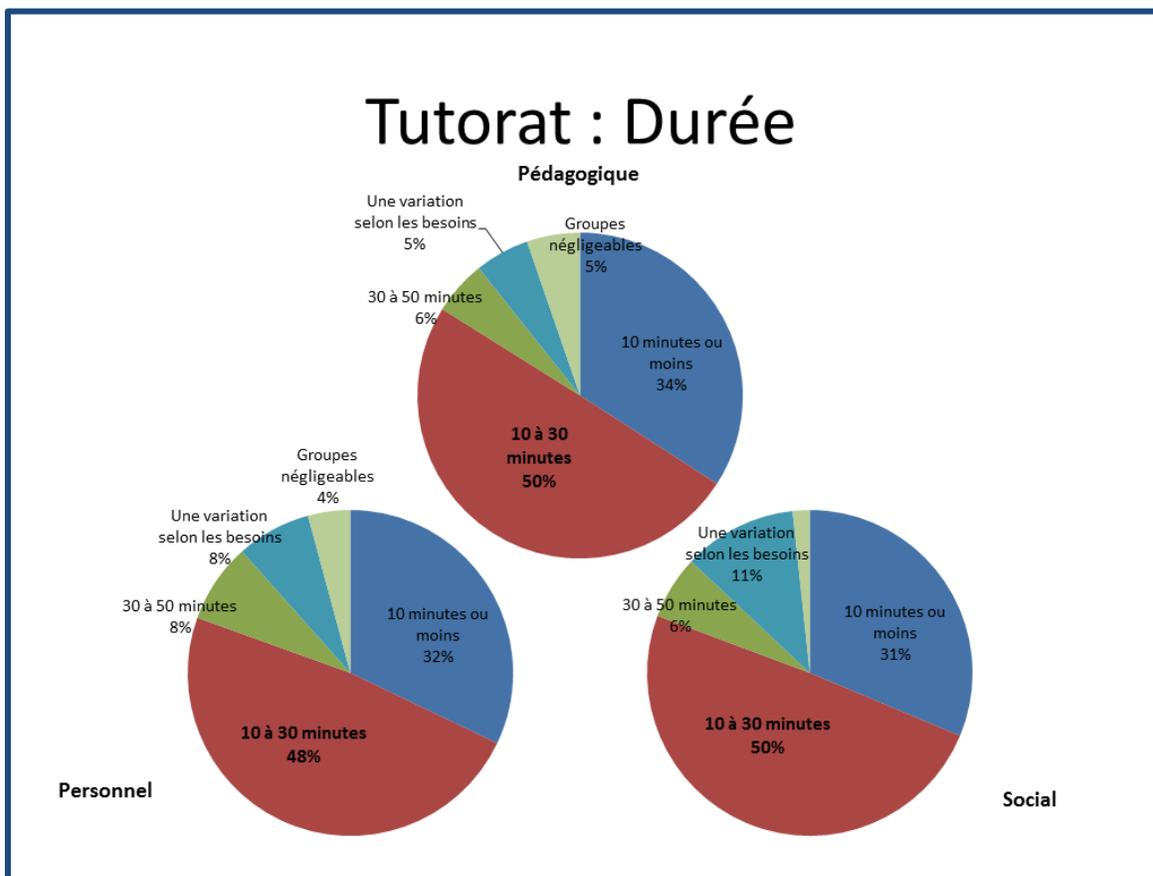
Les fréquences des rencontres de tutorat se manifestent d'une façon importante dans le temps, autour d'une fois par mois, pour les dimensions d'ordre personnel et social, et encore plus fréquemment, pour la dimension d'ordre pédagogique, soit autour d'une fois toutes les deux ou trois semaines.

Variable Durée moyenne des rencontres (tutorat)

Résultats

Tel que l'indique le graphe No 20, pour les trois dimensions à l'étude, de « 10 à 30 minutes » obtient le plus haut score, soit respectivement, 50%, 48%, 59% de l'échantillon. Cette catégorie est suivie de « 10 minutes et moins » qui reçoit respectivement, 34%, 32% et 31% de l'échantillon.

Graphe No 20 : Tutorat : la durée des rencontres



Constats

Ces données reflètent, en matière de tutorat, une intervention substantielle, autour de 10 à 30 minutes, en termes de durée moyenne des rencontres, et ce, pour toutes les dimensions à l'étude.

5.3.4 En fonction des caractéristiques des pratiques pour le counseling

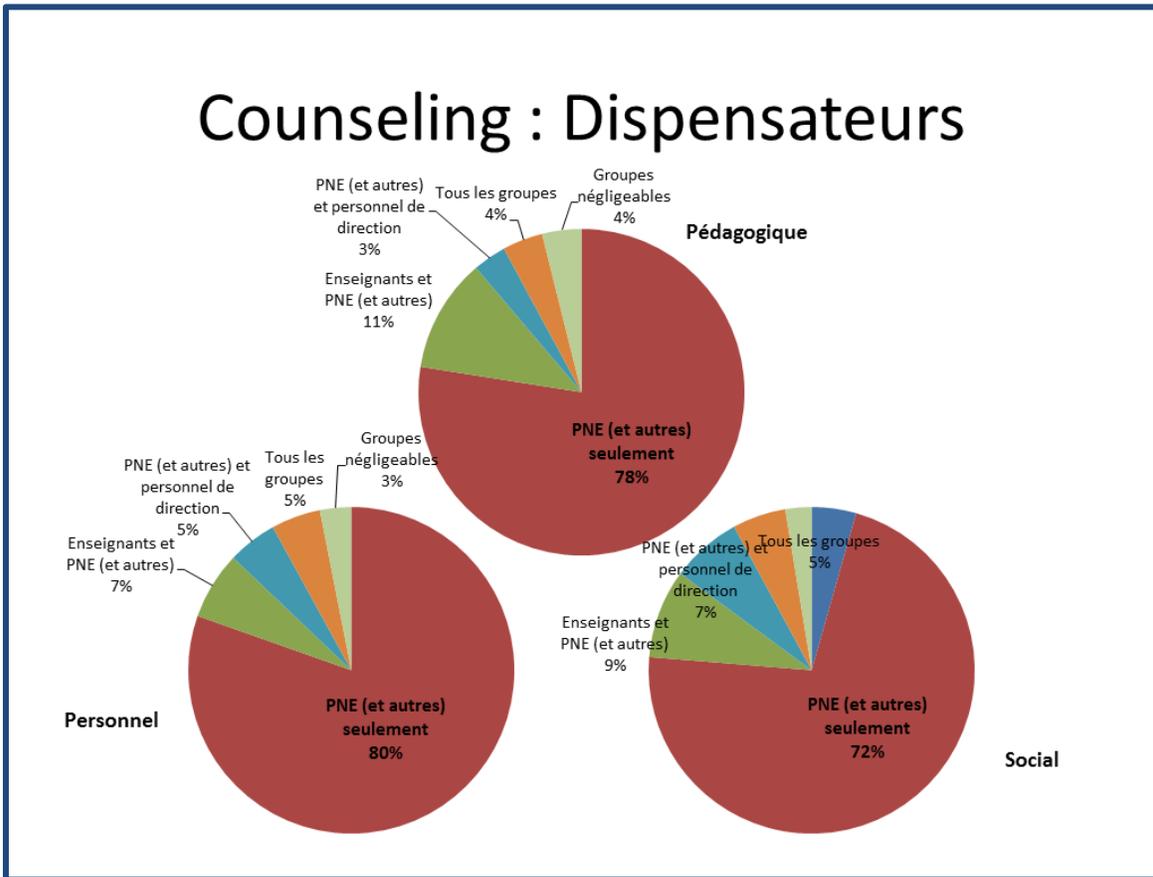
Variable Dispensateurs (counseling)

Résultats

Tel que l'indique le graphe No 21, la catégorie des « PNE (et autres) » obtient respectivement 78%, 80% et 72% de l'échantillon. Cette catégorie est suivie par « une association des enseignants et des PNE (et autres) », pour 11%, 7% et 9% de l'échantillon. Pour la dimension sociale, la catégorie formée des « PNE (et autres) » et du « personnel de direction » obtient 7% de l'échantillon.

En raison de la structure du questionnaire, il n'a pas été possible de séparer les dispensateurs de nos deux types de counseling existant en FGA, soit le counseling éducationnel et le counseling de carrière, mais nous savons que la catégorie des conseillers d'orientation représente 50% de notre échantillon de PNE. Ces derniers sont assurément les dispensateurs du counseling de carrière.

Graphe No 21 : Counseling : les dispensateurs



Constats

Les PNE et les autres membres du personnel de soutien (comme les techniciens en travail social) sont, en grande partie, les dispensateurs du counseling (personnel et de carrière), et ce, dans les trois dimensions à l'étude. Toutefois, les enseignants en FGA sont également des dispensateurs de counseling, possiblement personnel, et ce, dans la dimension d'ordre pédagogique, mais aussi dans les dimensions d'ordre personnel et social.

Variable Fréquence moyenne des rencontres (counseling)

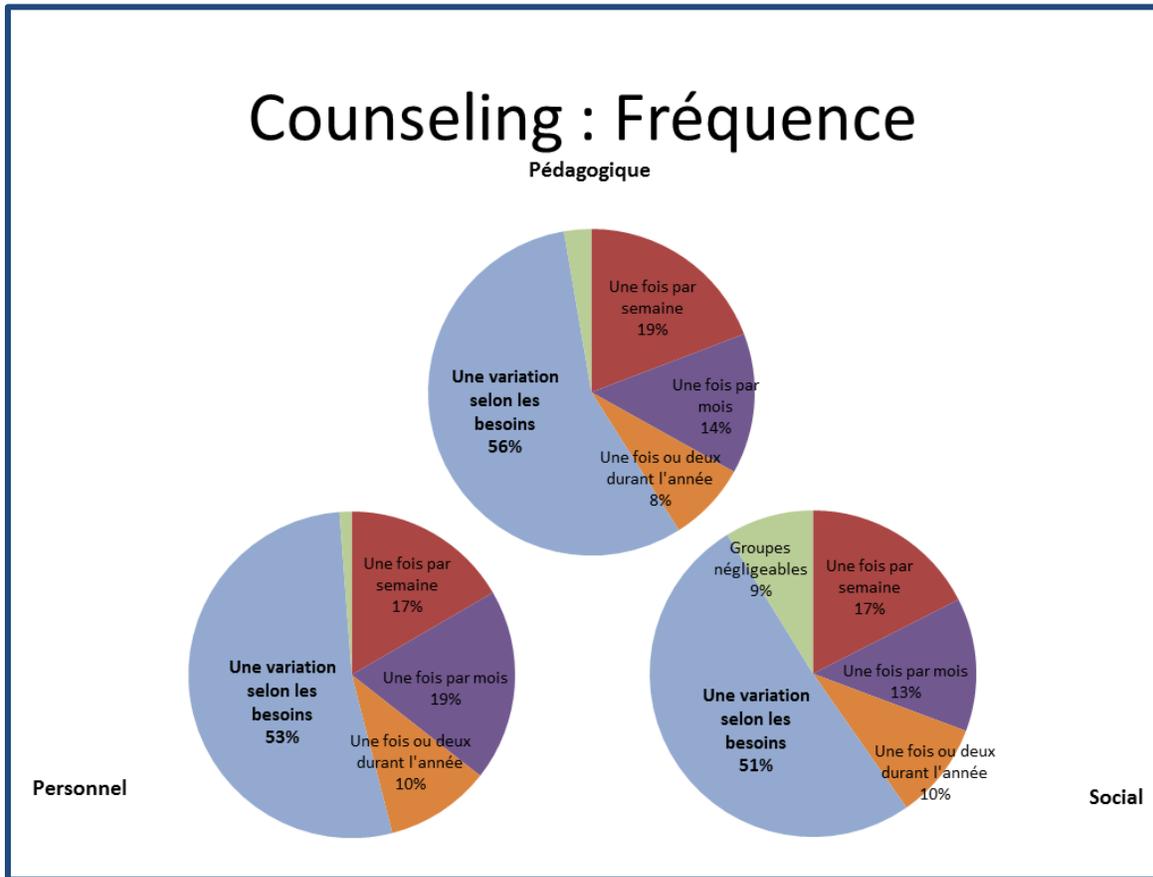
Résultats

Tel que l'indique le graphe No 22, pour la dimension d'ordre pédagogique, la catégorie « une variation selon les besoins » obtient le plus haut score, soit 56% de l'échantillon. Cette catégorie est suivie par « une fois par semaine », pour un score de 19% de l'échantillon, et par « une fois par mois », pour 14% de l'échantillon.

Pour la dimension d'ordre personnel, la catégorie « une variation selon les besoins » obtient le plus haut score, soit 53% de l'échantillon. Cette catégorie est suivie par « une fois par mois », pour 19% de l'échantillon, et par « une fois par semaine », pour 17% de l'échantillon.

Pour la dimension d'ordre social, de même que pour les deux autres, la catégorie « une variation selon les besoins » obtient le plus haut score, soit 51% de l'échantillon. Cette catégorie est suivie par « une fois par semaine », pour 17% de l'échantillon et par « une fois par mois », pour 13% de l'échantillon.

Graph No 22 : Counseling : la fréquence des rencontres



Constats

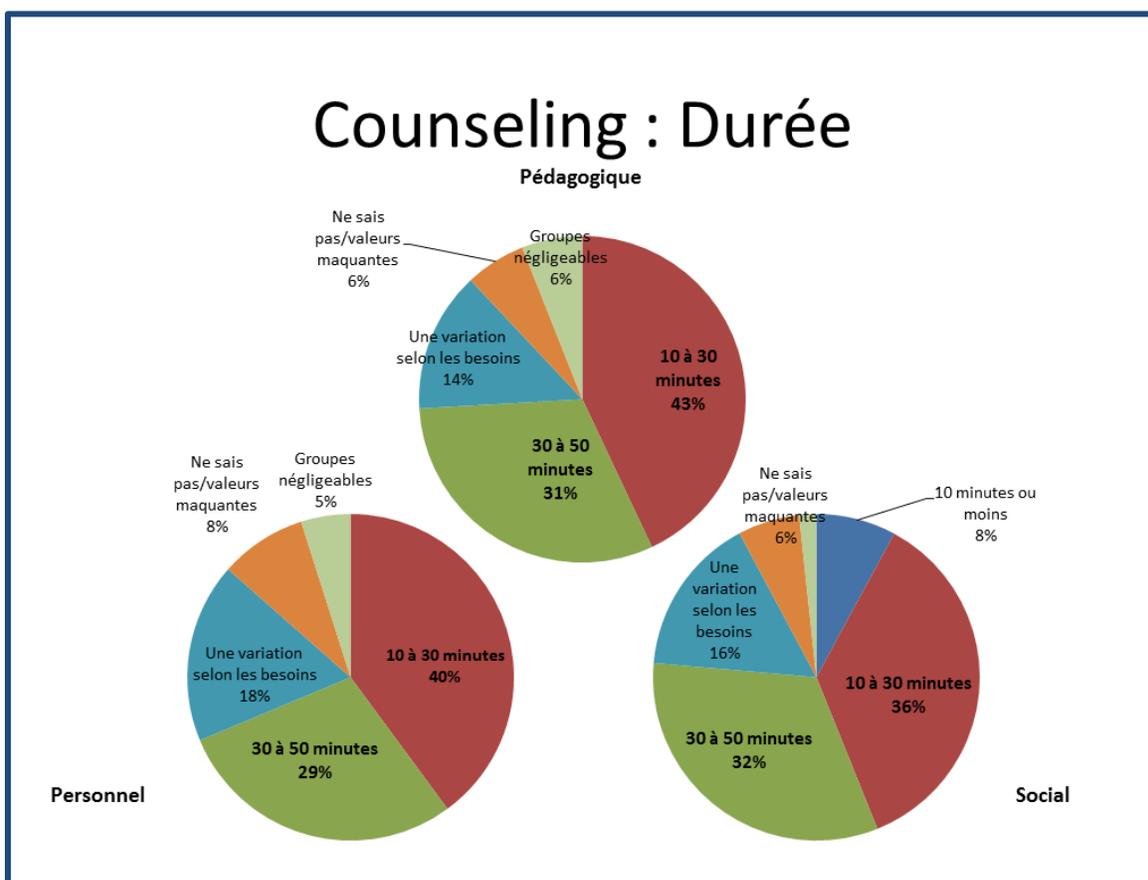
De même que pour le tutorat, ces résultats montrent des fréquences qui se manifestent d'une façon importante dans le temps, à la différence d'être davantage associées aux besoins de l'élève. Ceci semble logique avec la pratique du counseling personnel et de carrière qui concerne l'élève pourvu qu'il en ressente le besoin.

Variable Durée moyenne des rencontres (counseling)

Résultats

Tel que l'indique le graphe No 23, pour les trois dimensions à l'étude, la catégorie « 10 à 30 minutes » obtient le plus haut score, soit respectivement, 43%, 40%, 36% de l'échantillon. Cette catégorie est suivie d'assez près par « 30 à 50 minutes », qui reçoit respectivement, 31%, 29% et 32% de l'échantillon.

Graph No 23 : Counseling : la durée des rencontres



Constats

La durée du counseling semble suivre les standards de pratique se déroulant autour d'une période habituelle de 50 minutes. De même que pour le tutorat, le counseling reflète une intervention substantielle en termes de durée.

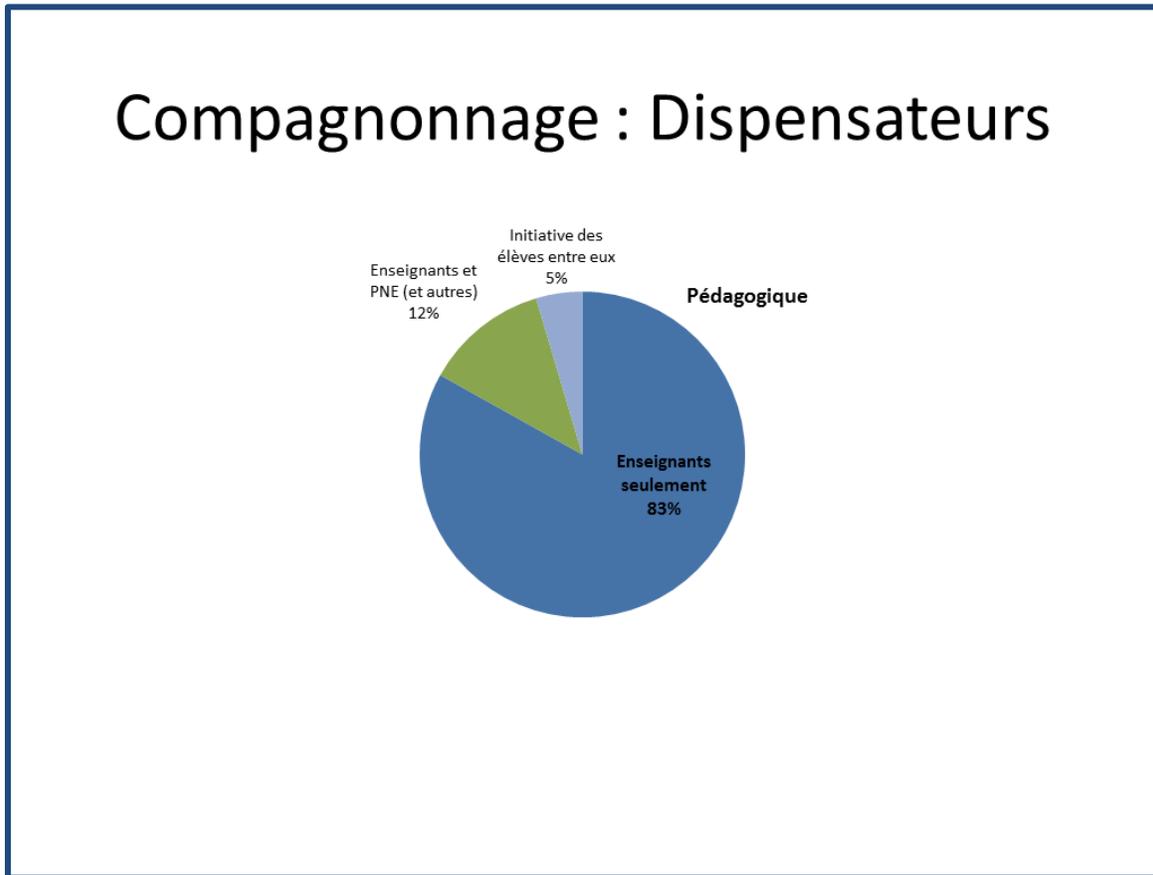
5.3.5 En fonction des caractéristiques des pratiques pour le compagnonnage

Variable Dispensateurs (compagnonnage)

Résultats

Tel que l'indique le graphe No 24, la catégorie formée des « enseignants seulement » obtient 83% de l'échantillon. Cette catégorie est suivie par des « enseignants et PNE (et autres membres du personnel de soutien (comme les techniciens en travail social)) », pour 12% de l'échantillon. Puis, pour la première fois, au sujet des dispensateurs, la catégorie formée des élèves eux-mêmes obtient 5% de l'échantillon.

Graphe No 24 : Compagnonnage : les dispensateurs



Constats

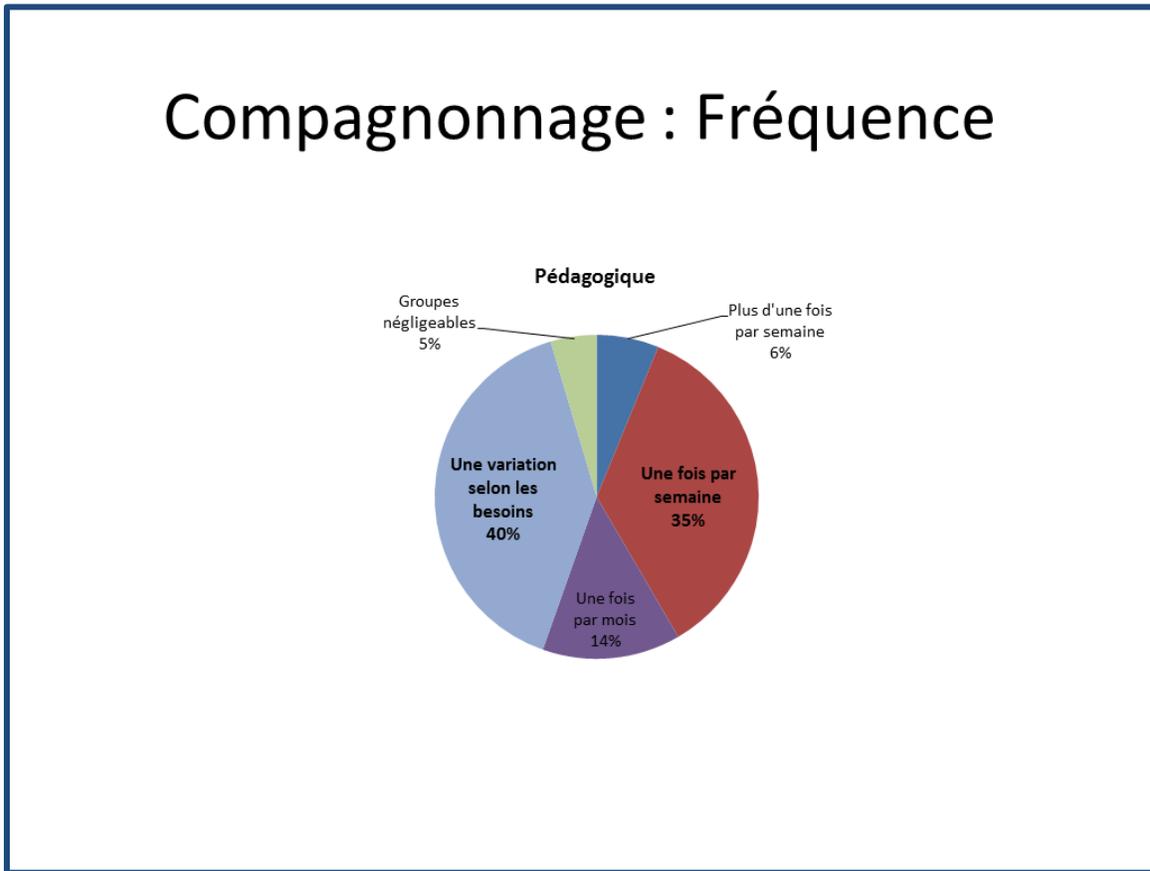
Les enseignants sont en très grande partie les dispensateurs du compagnonnage, ce qui s'accorde bien avec son unique dimension pédagogique.

Variable Fréquence moyenne des rencontres (compagnonnage)

Résultats

Tel que l'indique le graphe No 25, pour cette pratique qu'est le compagnonnage et qui ne contient qu'une dimension d'ordre pédagogique, la catégorie concernant une « variation selon les besoins » obtient le plus haut score soit 40% de l'échantillon. Cette catégorie est suivie de très près par « une fois par semaine », pour un score de 35% de l'échantillon et par « une fois par mois », pour 14% de l'échantillon. Notons que la catégorie « plus d'une fois par semaine » fait son apparition pour 6% de l'échantillon.

Graphe No 25 : Compagnonnage : la fréquence des rencontres



Constats

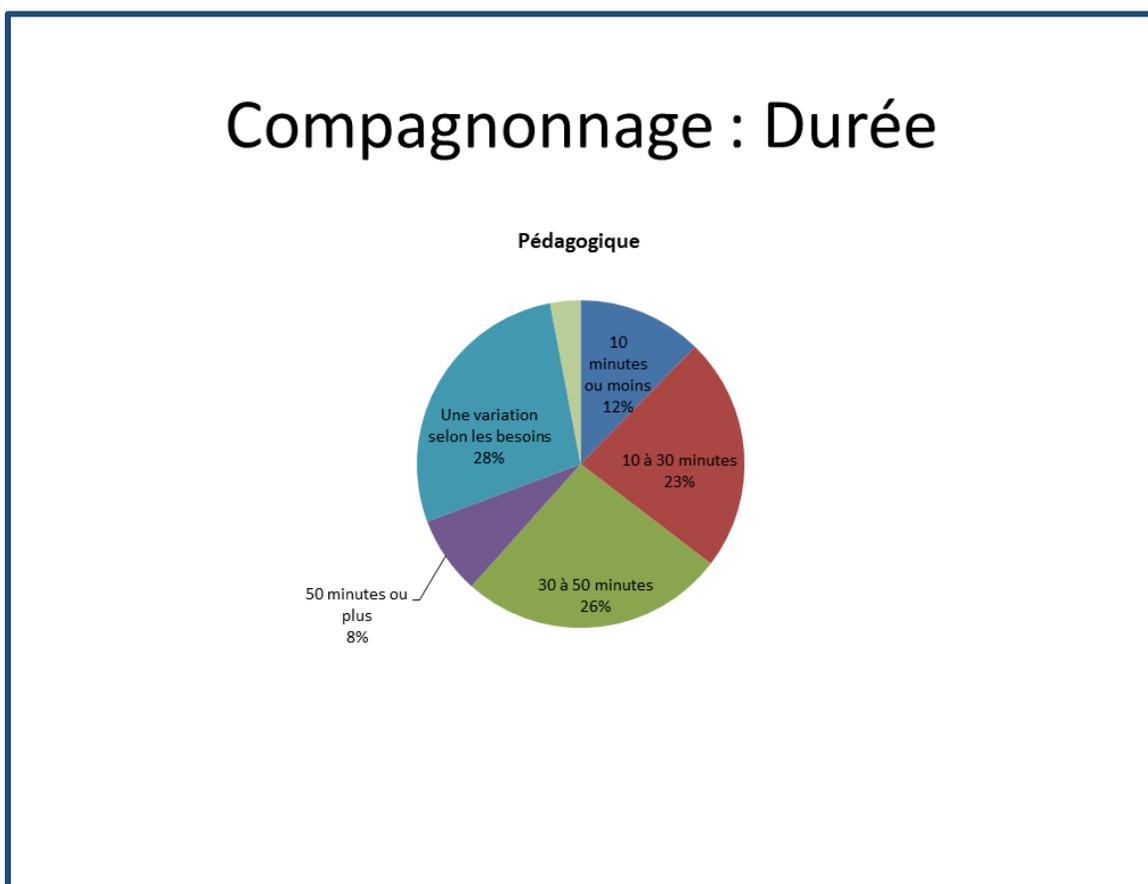
Ces résultats, en termes de fréquences, semblent refléter un même haut degré d'importance que celui accordé aux deux pratiques précédentes. De plus, il cible directement les besoins d'ordre pédagogique des élèves.

Variable Durée moyenne des rencontres (compagnonnage)

Résultats

Tel que l'indique le graphe No 26, pour la seule dimension à l'étude, la catégorie « une variation selon les besoins » obtient les plus hauts scores, soit 28%, mais elle est suivie de très près par la catégorie « de 30 à 50 minutes », pour 26% de l'échantillon, et par « de 10 à 30 minutes », pour 23% de l'échantillon.

Graphe No 26: Compagnonnage : la durée des rencontres



Constats

En termes de durée, le compagnonnage semble principalement répondre aux besoins de l'élève, et ce, sur une période plutôt longue que courte.

5.3.6 En fonction des caractéristiques des pratiques pour l'entraide par les pairs

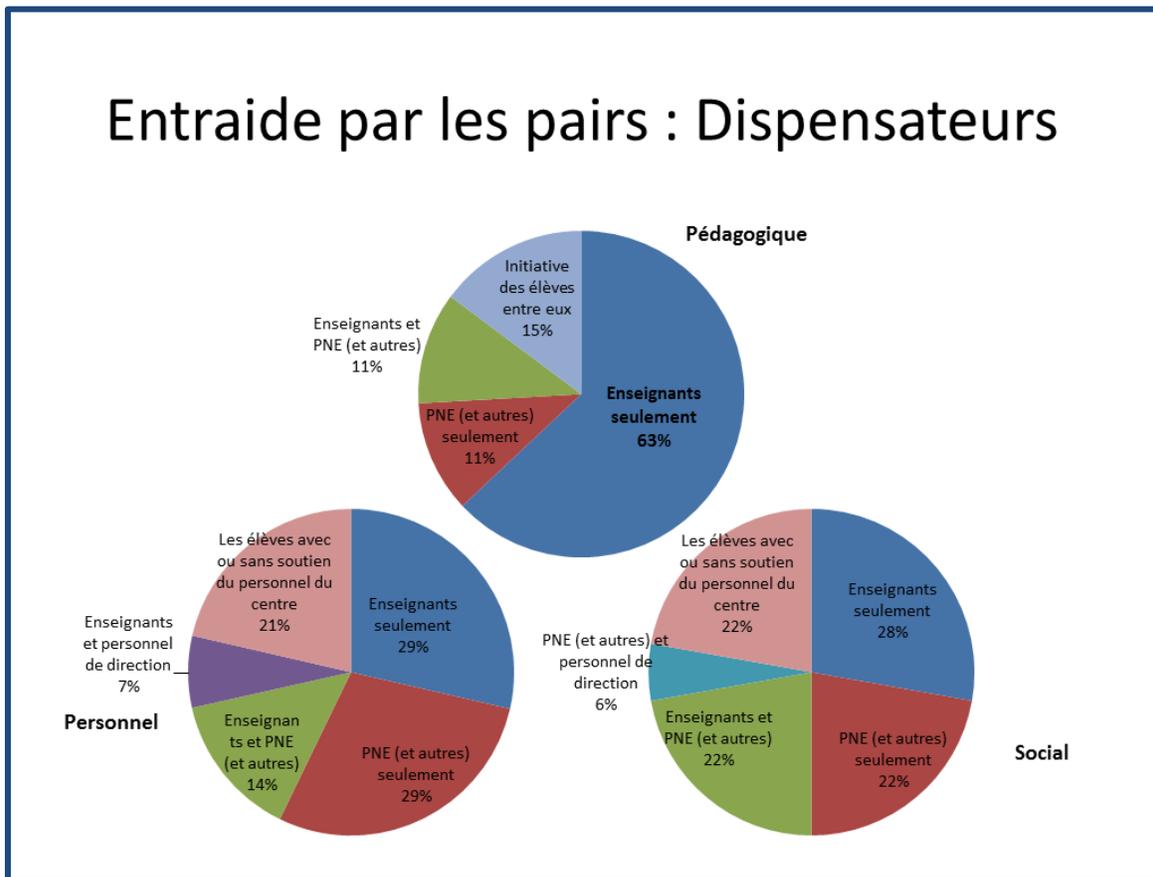
Variable Dispensateurs (entraide pas les pairs)

Résultats

Tel que l'indique le graphe No 27, la catégorie formée par les « enseignants seulement » obtient 63% de l'échantillon, suivie de « par les élèves eux-mêmes », pour 15% de l'échantillon et de respectivement 11% de l'échantillon pour « une association des enseignants et des PNE (et autres) » et « des PNE (et autres membres du personnel de soutien (comme les techniciens en travail social)) seulement », et ce, pour la dimension d'ordre pédagogique. Quant aux deux autres dimensions (d'ordre personnel et social) les résultats obtenus montrent une répartition, à peu près

proportionnelle, entre « les PNE (et autres) », respectivement, 29% et 22% de l'échantillon; « les élèves avec ou sans soutien du personnel du centre », pour 29% et 22% de l'échantillon et « une association des enseignants et des PNE (et autres) », pour 14% et 22% de l'échantillon.

Graphe No 27: Entraide par les pairs : les dispensateurs



Constats

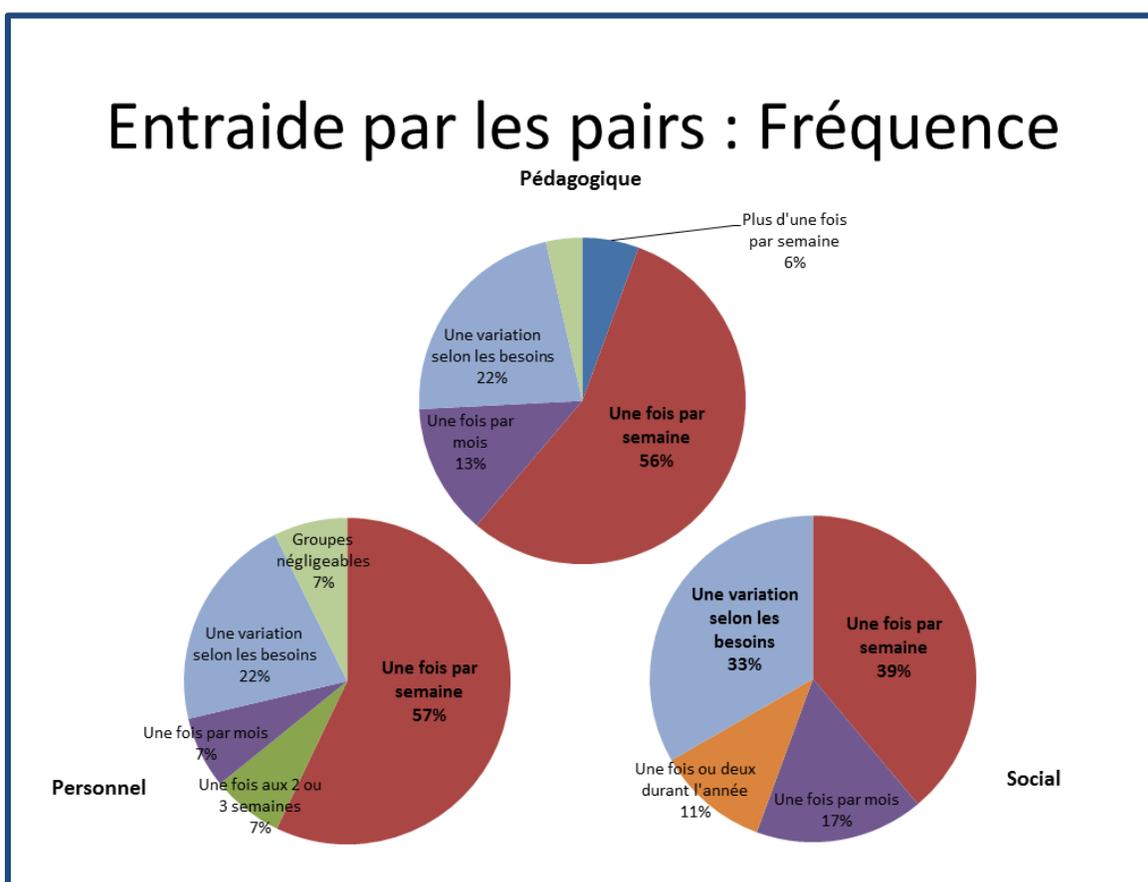
Les enseignants sont les principaux dispensateurs de l'entraide par les pairs d'ordre pédagogique et tous les autres groupes, incluant les élèves eux-mêmes, avec ou sans soutien du personnel, dispensent l'entraide par les pairs dans les dimensions d'ordre personnel et social.

Variable Fréquence moyenne des rencontres (entraide par les pairs)

Résultats

Tel que l'indique le graphe No 28, pour cette pratique, et ce, pour toutes les dimensions à l'étude, la catégorie « une fois par semaine » devance toutes les autres, respectivement, pour 56%, 57% et 39% de l'échantillon. Cette catégorie est suivie par « une variation selon les besoins », pour 22%, 22% et 33% de l'échantillon. Enfin, pour la dimension d'ordre social uniquement, la catégorie « une fois pas mois » représente 17% de l'échantillon.

Graphe No 28 : Entraide par les pairs : la fréquence des rencontres



Constats

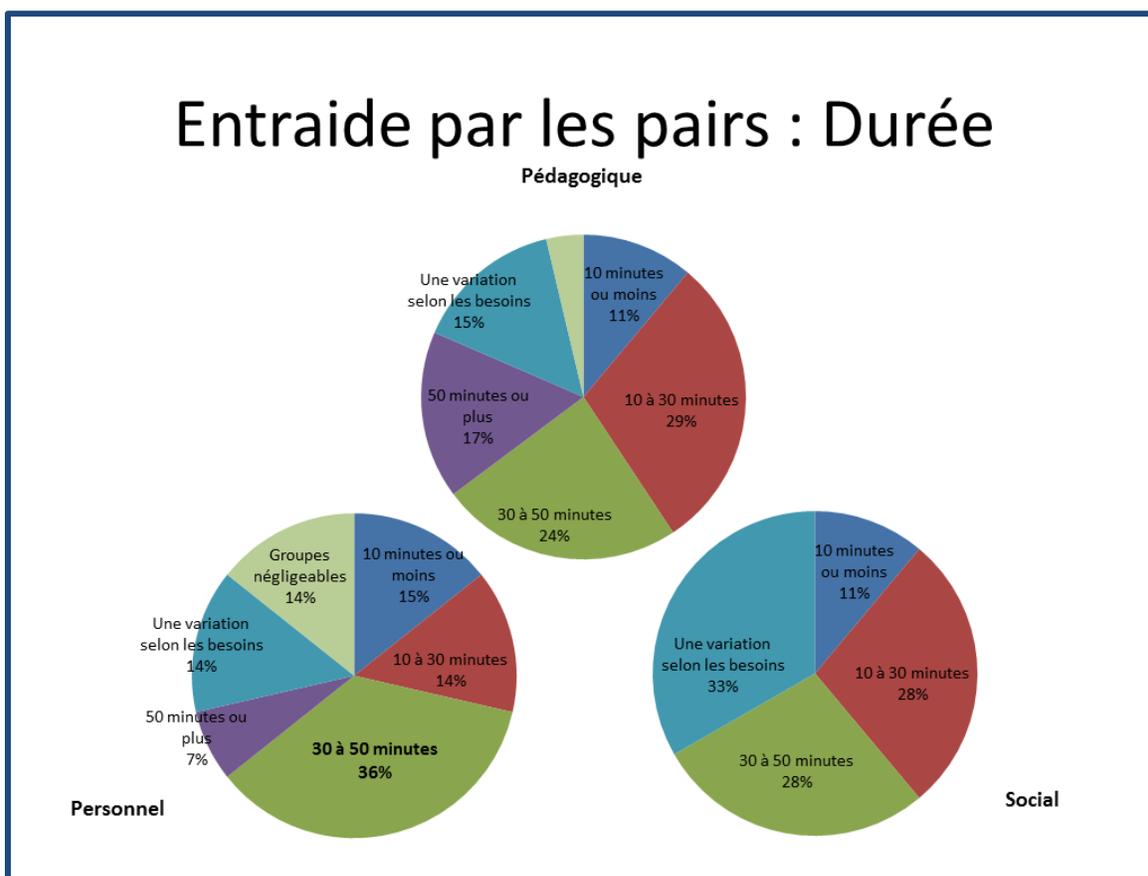
Pour l'entraide par les pairs, les fréquences observées sont importantes et, de plus, cette pratique obtient les fréquences les plus rapprochés, soit « une fois par semaine », et ce, dans toutes les dimensions, comparativement aux pratiques précédentes.

Variable *Durée moyenne des rencontres (entraide par les pairs)*

Résultats

Tel que l'indique le graphe No 29, pour les dimensions d'ordre pédagogique et social, toutes les catégories de réponses sont proportionnellement représentées, soit entre 33% et 11%. Pour la dimension d'ordre personnel, la catégorie de « 30 à 50 minutes » obtient le plus haut score, soit 36% de l'échantillon.

Graphique No 29 : Entraide par les pairs : la durée des rencontres



Constats

La durée des rencontres pour l'entraide par les pairs, pour les dimensions d'ordre pédagogique et social, semble variée, mais elle est plutôt longue pour la dimension d'ordre personnel, ce qui semble logique.

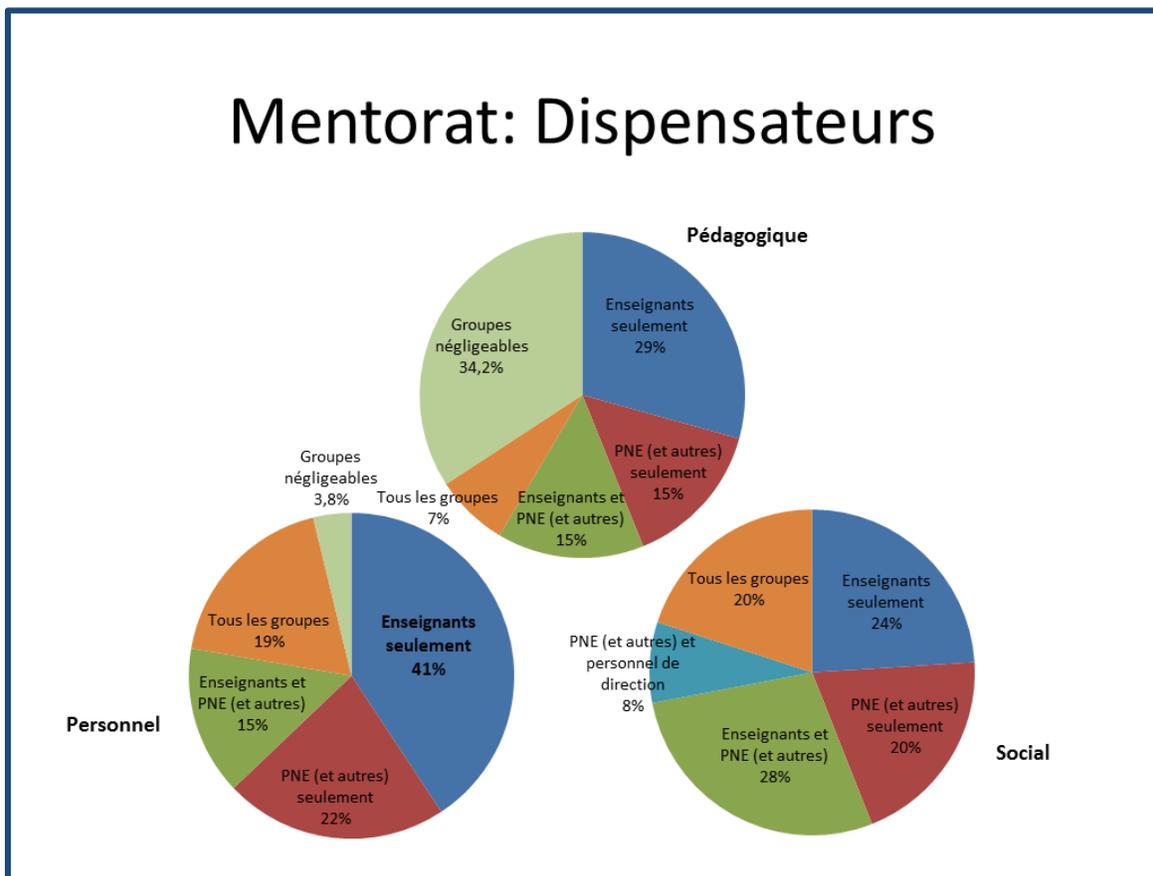
5.3.7 En fonction des caractéristiques des pratiques pour le mentorat

Variable Dispensateurs (mentorat)

Résultats

Tel que l'indique le graphe No 30, la catégorie formée par les « enseignants seulement » obtient, et ce, seulement dans la dimension d'ordre personnel, le plus haut taux pour 41% de l'échantillon. Toutes les autres catégories de dispensateurs, et ce, pour les trois dimensions reçoivent des pourcentages à peu près proportionnellement répartis. Ce qui permet d'observer que les dispensateurs du mentorat sont variés et cette pratique semble concerner toutes les catégories de personnel. Au sujet de l'hypothèse discutée à la section 4.2.12, à savoir si les élèves plus vieux pratiquent le mentorat envers les élèves plus jeunes, des sous-analyses n'ont pas permis de valider cette hypothèse, car malgré la présence de deux catégories concernant les élèves entre eux (les élèves entre eux avec ou sans soutien du personnel du centre) aucune occurrence n'est observée dans ces catégories.

Graphe No 30 : Mentorat : les dispensateurs



Constats

Les dispensateurs du mentorat sont issus de toutes les catégories de personnel.

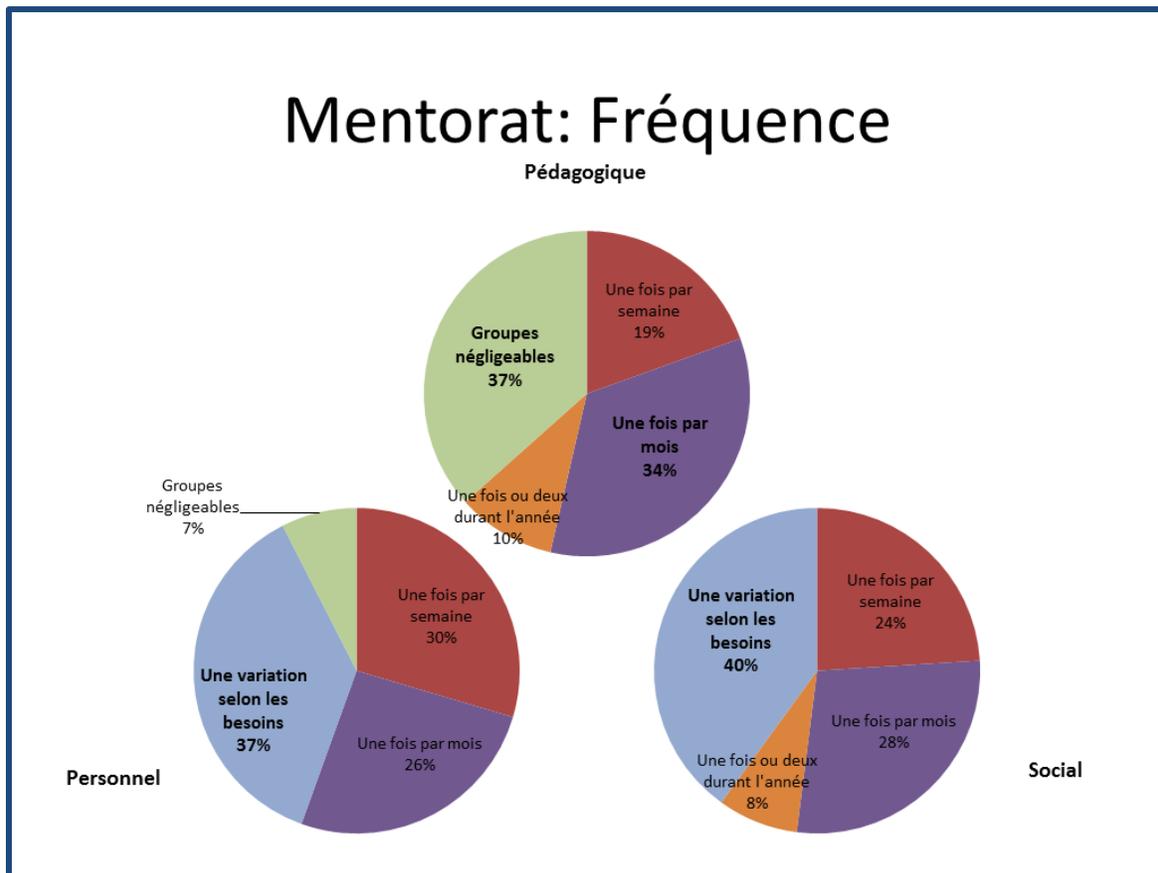
Variable Fréquence moyenne des rencontres (mentorat)

Résultats

Tel que l'indique le graphe No 31, pour la dimension pédagogique, la première catégorie se compose de groupes de données négligeables au plan statistique, soit 37% de l'échantillon. Elle est suivie par « une fois par mois », pour 34% de l'échantillon.

Pour les dimensions d'ordre personnel et social, la catégorie concernant « une variation selon les besoins » reçoit le plus d'occurrences, soit respectivement, 37% et 40% de l'échantillon.

Graphe No 31 : Mentorat : la fréquence des rencontres



Constats

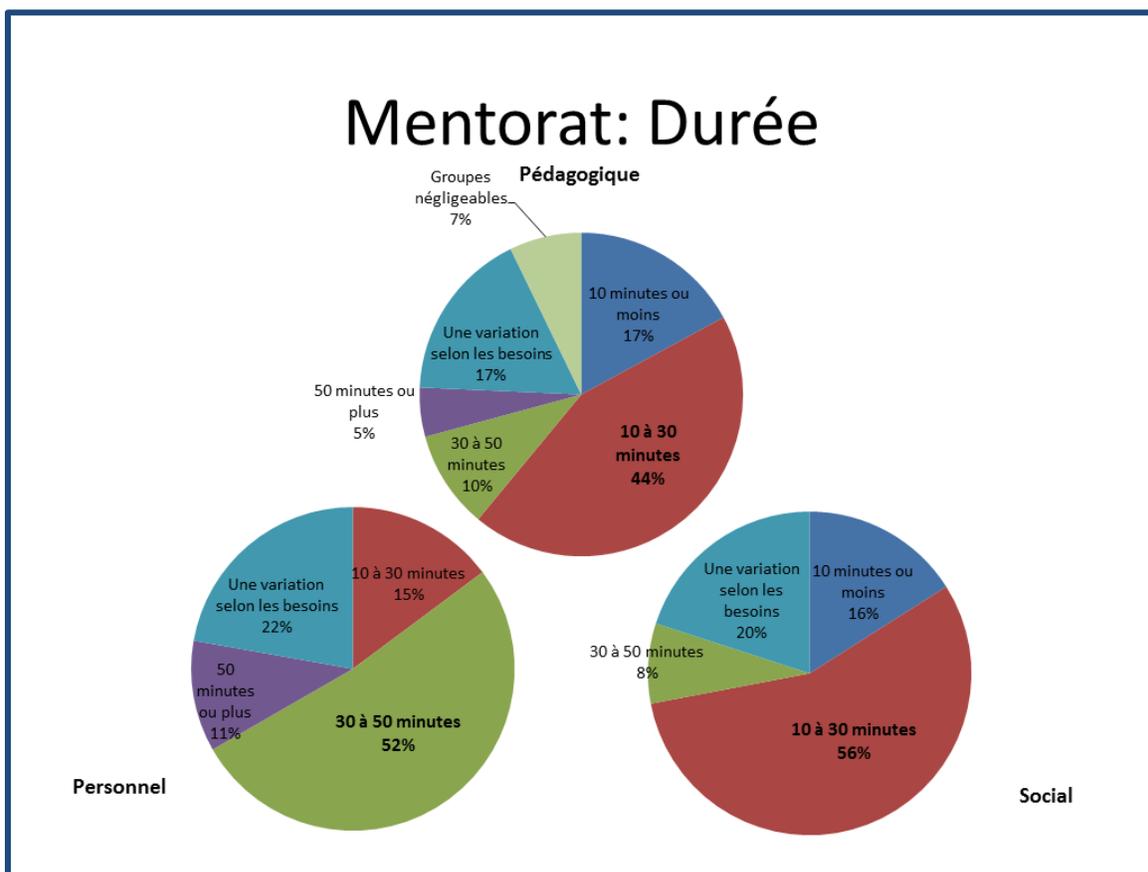
Parmi les pratiques à l'étude, le mentorat ne semble pas être offert de façon aussi importante en termes de fréquence des rencontres comparativement aux autres pratiques.

Variable Durée moyenne des rencontres (mentorat)

Résultats

Tel que l'indique le graphe No 32, pour les dimensions d'ordre pédagogique et social, la catégorie « 10 à 30 minutes » est la plus représentée, soit respectivement 44% et 56% de l'échantillon. De même que pour les autres pratiques, en ce qui regarde la dimension d'ordre personnel, la catégorie « 30 à 50 minutes » obtient le plus haut score, soit 52% de l'échantillon.

Graphe No 32 : Mentorat : la durée des rencontres



Constats

Le même constat est à faire que pour l'entraide par les pairs dont la durée des rencontres est plus longue lorsque la dimension d'ordre personnel entre en jeu.

5.3.8 En fonction des caractéristiques des pratiques pour le cybermentorat

En raison du faible taux de fréquences obtenues pour cette pratique, les résultats concernant les variables associées à cette pratique ne sont pas présentés.

5.3.9 Sommaire des caractéristiques des pratiques recensées

Les enseignants sont les principaux dispensateurs du tutorat. Ils sont présents dans les trois dimensions à l'étude. Les fréquences des rencontres de tutorat se manifestent d'une façon importante dans le temps, autour d'une fois par mois, pour les dimensions d'ordre personnel et social, et encore plus encore fréquemment, pour la dimension d'ordre pédagogique, soit autour d'une fois toutes les deux ou trois semaines. Ces données reflètent, en matière de tutorat, une intervention substantielle, autour de 10 à 30 minutes, en termes de durée moyenne des rencontres, et ce, pour toutes les dimensions à l'étude.

Les PNE (et autres membres du personnel de soutien) sont, en grande partie, les dispensateurs du counseling (personnel et de carrière), et ce, dans les trois dimensions à l'étude. Toutefois, les enseignants en FGA sont également des dispensateurs de counseling, possiblement personnel, et ce, dans la dimension d'ordre pédagogique, mais aussi dans les dimensions d'ordre personnel et social. De même que pour le tutorat, ces résultats montrent des fréquences qui se manifestent d'une façon importante dans le temps, à la différence d'être davantage associées aux besoins de l'élève. Ceci semble logique avec la pratique du counseling personnel et de carrière qui concerne l'élève pourvu qu'il en ressente le besoin. La durée du counseling semble suivre les standards de pratique se déroulant autour d'une période habituelle de 50 minutes. De même que pour le tutorat, le counseling reflète une intervention substantielle en termes de durée.

Les enseignants sont en très grande partie les dispensateurs du compagnonnage, ce qui s'accorde bien avec son unique dimension pédagogique. Les résultats, en termes de fréquences et de durée, pour le compagnonnage semblent principalement répondre aux besoins de l'élève, sur une période plutôt longue que courte.

Les enseignants sont les principaux dispensateurs de l'entraide par les pairs d'ordre pédagogique, mais tous les autres groupes, incluant les élèves eux-mêmes, avec ou sans soutien du personnel, dispensent l'entraide par les pairs dans les dimensions d'ordre personnel et social. Pour l'entraide

par les pairs, les fréquences observées sont importantes et, de plus, cette pratique obtient les fréquences les plus rapprochés, soit « une fois par semaine », et ce, dans toutes les dimensions, comparativement aux pratiques précédentes. La durée des rencontres pour l'entraide par les pairs, pour les dimensions d'ordre pédagogique et social, semble variée, mais elle est plutôt longue pour la dimension d'ordre personnel, ce qui semble logique.

Les dispensateurs du mentorat sont issus de toutes les catégories de personnel. Parmi les pratiques à l'étude, le mentorat ne semble pas être offert de façon aussi importante en termes de fréquence des rencontres comparativement aux autres pratiques.

5.4 Les « Autres pratiques » d'accompagnement de l'élève et les dimensions

Cette partie représente un vaste matériau traité de façon qualitative dont la méthodologie du traitement de données a été introduite au chapitre la concernant. Cette partie est très importante, car elle émerge de la réalité des acteurs eux-mêmes, issus du terrain, les répondants, qui ont librement décidé de signaler (et de juger pertinent de le faire), lors de l'enquête, que d'autres pratiques d'accompagnement de l'élève existent en FGA, sont mises-en-œuvre et dispensées dans les centres. De fait, ces pratiques sont présentées comme une partie intégrante des pratiques pédagogiques et de la culture du milieu de la FGA.

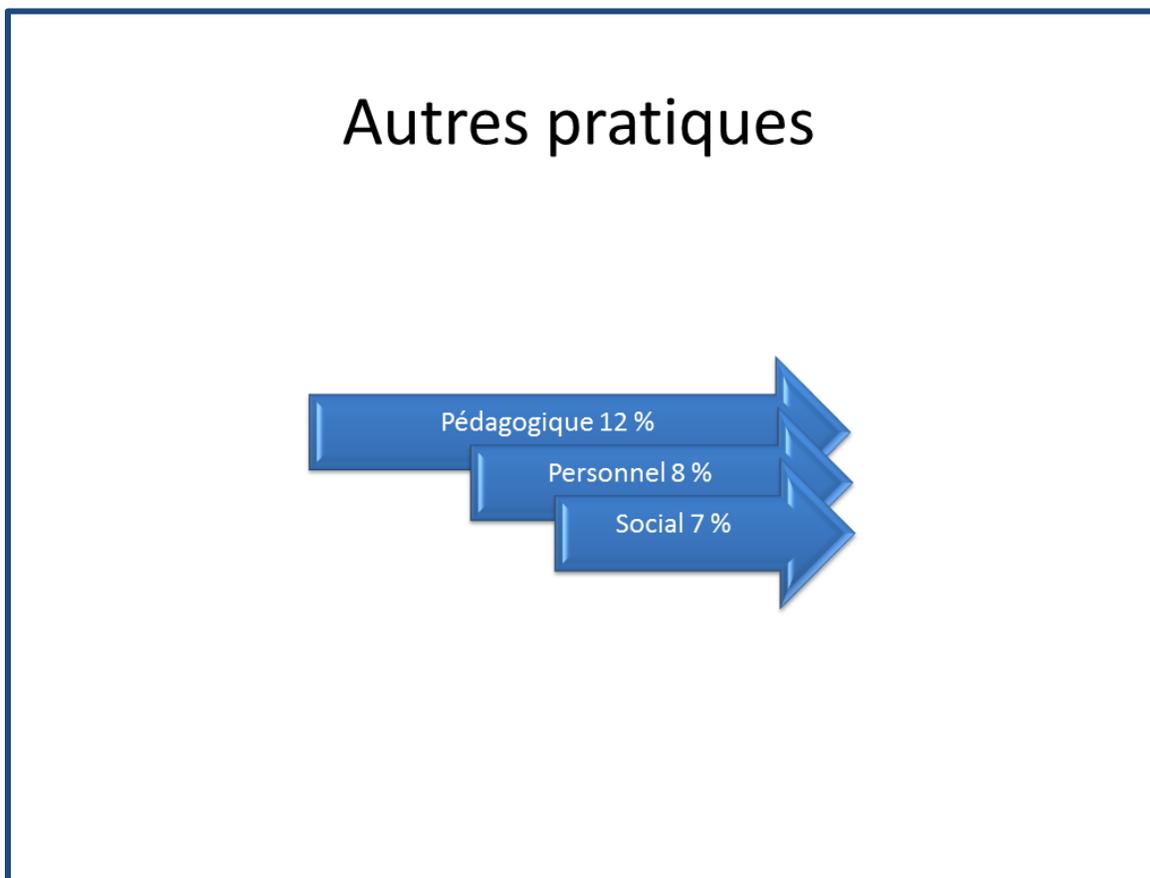
Rappelons qu'au moment du questionnaire, la définition de l'accompagnement proposée aux répondants est la suivante: « [...] l'accompagnement de l'élève est un ensemble de pratiques éducatives qui visent à suivre une personne dans son cheminement jusqu'à la réussite dont il convient à chaque milieu d'en définir le cadre, les termes, les modes et les actions ». En conséquence, il convient de porter une attention particulière à cette notion, tout en demeurant ouvert aux autres appellations proposées et introduites par les répondants lors du questionnaire.

Comme mentionné précédemment, la catégorie formée des réponses à cet item constitue un ensemble des réponses variées données par les répondants tout au long du questionnaire et particulièrement aux questions no 192 et no 227 et à celle consacrée aux commentaires (no 231).

Tel que l'indique le graphe No 33, au chapitre des résultats, de façon générale, cette catégorie obtient 36 réponses sur 318, ce qui représente 12% de notre échantillon. Puis, en ce qui concerne les dimensions, la dimension d'ordre pédagogique obtient 36 réponses, soit 12% de l'échantillon,

celle d'ordre personnel obtient 27 réponses, soit 9% de l'échantillon, et enfin, celle d'ordre social obtient 21 réponses, soit 7 % de l'échantillon.

Graphe No 33 : Autres pratiques et ses dimensions



5.4.1 Nature des « Autres pratiques » et les dimensions

Comme déjà mentionné, ces résultats concernent des pratiques qui n'avaient pas été placées dans le cadre conceptuel, mais qui ont émergées des répondants eux-mêmes et qui sont issues de l'analyse qualitative. Ces résultats constituent un ensemble de propositions faites par les répondants comme étant d'autres pratiques d'accompagnement de l'élève en FGA. Ces données textuelles ont servi à identifier les autres pratiques et à exprimer le point de vue des répondants les concernant.

Elles s'inscrivent en complément et en approfondissement de ce qui a été développé précédemment. Elles permettent d'explicitier le sens de l'accompagnement d'abord, au plan de la pédagogie de l'enseignant, au cœur même de l'acte d'enseigner et ensuite, au plan de ce qui

existe dans le centre de FGA de façon globale. En conséquence, les résultats seront introduits d'abord, par les pratiques qui concernent les enseignants dans leur pédagogie, puis suivront les résultats liés aux éléments d'ordre plus général.

Afin de faciliter la compréhension et d'éviter les ambiguïtés pour chacune des pratiques répertoriées, une définition sera introduire et annotée et des commentaires pertinents faits par les répondants seront ajoutés.

Dans l'enseignement lui-même, du côté de la pédagogie des enseignants

Enseignement personnalisé

Définition:

« Péd. Enseignement qui tient compte des différences significatives de la réussite des apprentissages dans une situation pédagogique: préalables, mode d'apprentissage, intérêts, aptitudes, motivations, rythmes, approches des problèmes, dispositions, comportements; enseignement où l'ensemble des composantes de la situation pédagogique respecte les besoins et les intérêts particuliers du sujet. » (Legendre, 2005, p. 586).

Il est personnalisé dans le sens qu'il est adapté à une personne en particulier, à son style d'apprentissage, à ses besoins au plan pédagogique. Il peut inclure de l'enseignement collectif.

Le maître-mot est celui de besoin, répondre au besoin de la personne.

Enseignement individualisé

Définition:

« Péd. Enseignement conçu en fonction des besoins particuliers des élèves dans une situation pédagogique particulière; enseignement qui vise à ce que la plus grande harmonie existe entre les composantes sujet, objet, agent et milieu d'une situation pédagogique. » (Legendre, 2005, p. 582).

Tout comme l'enseignement personnalisé, il est centré sur les besoins de l'élève, mais à la différence il a pour caractéristique en FGA d'être donné individuellement à l'élève tel que l'indique l'extrait No 1 suivant :

Extrait R1 : « L'enseignement individualisé. C'est une relation privilégiée entre l'enseignant et l'élève. Les explications sont personnelles. Les méthodes utilisées varient d'un élève à l'autre. ».

Les explications sont données individuellement à l'élève de même que des renforcements et des activités complémentaires.

Il peut inclure un pair, mais il demeure une activité individuelle.

Tutorat individuel, que nous désignons par « tutorat de forme A » ou enseignement individuel ou rencontre individuelle de tutorat dans la discipline enseignée (la matière). Cette forme de tutorat, qui vise l'apprentissage dans une matière donnée, n'est pas de même nature que celle ayant pour but l'encadrement de la démarche de formation de l'élève, que nous désignons par « tutorat de forme B » en référence à la section 4.2.3.

Définition:

« Ped. Enseignement ou, plus généralement, action éducative dispensé (e) auprès d'un sujet en particulier. L'enseignement individuel prend généralement la forme d'un tutorat de l'enseignant auprès d'un élève qui présente des difficultés d'apprentissage non résolues par les méthodes pédagogiques usuelles. » (Legendre, 2007, p. 582).

Les maîtres mots sont avoir des difficultés non résolues dans l'apprentissage tel qu'il ressort dans l'extrait du répondant No 10 :

Extrait R10 « On essaie de voir quelles sont leurs difficultés et leur faire découvrir une démarche pour résoudre leurs problèmes. ».

Il prend en compte le concept de soutien dans un sens large du terme (soutien aux élèves qui éprouvent des difficultés dans leurs apprentissages).

Autodidactie

Définition:

« Fait d'être son propre éducateur en planifiant soi-même ses apprentissages I...I Autodidactie assistée. Par cette expression, on entend que, selon les désirs de l'autodidacte, ce dernier peut faire appel aux services d'une personne-ressource. » (Legendre, 2005, p. 142).

L'élève apprend par lui-même accompagné d'un matériel adapté, il est autonome dans ses apprentissages, mais il peut, au besoin, être assisté par l'enseignant qui répond individuellement à ses questions tel que l'indique l'extrait suivant du répondant No 36 :

Extrait R3 : « Nous intervenons dans un contexte de formation à distance "pure" et non de formation à distance assistée où l'élève fréquenterait simultanément un centre de jour. Malgré cet accompagnement pratiqué uniquement à distance, nous constatons que des liens se tissent à distance avec le tuteur ou le conseiller ISEP lorsque le profil comporte plusieurs modules et cette relation favorise la persévérance. ».

L'élève peut aussi être assisté par une personne de son choix (des pairs, des amies, des membres de sa famille ou de sa communauté et des organismes partenaires).

Il peut aussi être totalement autonome dans ses apprentissages.

Remédiation

Définition:

« [...] ensemble de dispositifs pédagogiques élaborés par l'enseignant pour faciliter l'apprentissage des élèves. Nature. La remédiation, sous forme d'activités correctives ou d'exercices de reprise, concerne le matériel pédagogique utilisé (type d'activités, présentation formelle ...), le mode d'intervention (verbal ou écrit), les stratégies d'apprentissage, la durée et le moment. » (Legendre, 2005, p. 1176).

La remédiation est l'action d'outiller l'élève aux prises avec des difficultés dans le but de lui permettre d'atteindre ses objectifs de formation. Elle concerne des correctifs et des exercices avec du matériel adapté. Il s'agit d'une aide pédagogique souvent individualisée.

Différenciation pédagogique

Définition:

« [...] action de tenir compte des différences individuelles des élèves dans la planification et le déroulement de situations pédagogiques. VA égalité de traitement, C. EA pédagogie différenciée » (Legendre, 2005, p. 417).

Puisque nos élèves proviennent de milieux socioprofessionnels et culturels différents, il existe un double point de vue: point de vue pédagogie et sociologie. Elle vise l'inclusion et permettre de combler des écarts d'ordre culturel tel que l'indique l'extrait du répondant suivant No 44 et No 12 :

Extrait du R44 : « Avec nos élèves en difficultés on utilise toujours des adaptations et des pratiques de différenciation pour leur permettre de mieux se structurer et de leur donner le plus de chances possibles de réussir. ».

Extrait R12 : « Nous utilisons souvent la différenciation puisque nos élèves proviennent de milieux socioprofessionnel et culturel différents. ».

Projet

A) Pédagogie du projet

Définition :

« Méthode pédagogique qui organise l'enseignement de façon à faire vivre aux élèves un ensemble d'activités d'apprentissage qui vise une réalisation précise. » (Legendre, 2005, p. 1018).

En général, les enseignants utilisent cette pédagogie afin de rendre les élèves plus actifs dans leurs apprentissages (Morissette, 2002).

B) Projet personnel de formation

Définition:

« En anglais, le dictionnaire donne plusieurs définitions de *project* à la fois comme verbe et comme substantif. En tant que substantif, il signifie avoir un plan ou une proposition, et une entreprise demandant un effort. En tant que verbe, il signifie pousser en avant, s'élaner en avant, ou jeter en avant. En latin, c'est aussi à la fois un verbe (*proicio*, se jeter) et un nom (*projectio*, l'action de se jeter en avant) : ce sont donc là les racines du mot projet. La signification de projet inclut donc l'action et la direction. La notion de forward (en avant) inclut implicitement les notions de temps et d'espace. En français, le mot correspondant, projet, inclut le sens d'avoir l'intention de faire quelque chose, Larousse, 1980). » (Young et Valach, 2006, p. 3)

La notion de projet est large mais elle concerne avoir une direction, donner un sens, celui de posséder un projet d'insertion dans sa double dimension sociale et professionnelle, de même que le projet de carrière (Boutinet, 2002).

Le projet personnel de formation est en lien avec les objectifs individuels de formation que l'élève doit atteindre comme une étape préliminaire de la réalisation d'un projet professionnel donné tel que l'indique l'extrait suivant du répondant No 35 :

Extrait R 35 : « Projet personnel de formation et suivi individualisé en lien avec l'atteinte des objectifs individuels d'apprentissage et de développement ».

Ici, l'enseignant joue un rôle en favorisant la recherche de sens, en invitant l'élève à définir son projet professionnel, à se mettre en réflexion et/ou en action afin de mieux se connaître et connaître les nombreuses possibilités de cours et de carrières et en l'encourageant et l'appuyant dans ses ambitions.

Ainsi, l'atteinte des objectifs individuels de formation est liée à l'atteinte de l'objectif professionnel de l'élève et celle-ci est au cœur de l'action pédagogique qui se vit d'abord dans le succès scolaire.

Suivi des apprentissages dans la discipline enseignée (matière):

Définition:

« Action d’observer, de surveiller, pendant une période prolongée, en vue de vérifier ou de contrôler... » (Legendre, 2005, p. 1280).

Le suivi est en lien avec l'atteinte des objectifs individuels d'apprentissage et de développement. Ce qui implique que l'élève est suivi dans le temps, par l'enseignant, jusqu'à ce qu'il atteigne ses objectifs. Il est de l'ordre de la supervision du travail de l'élève, de la qualité et la quantité de ce qu'il produit comme travail scolaire, dans le respect de ses capacités. L'enseignant surveille le travail de l'élève, il fait des vérifications, des observations verbales et non verbales en classe et il en discute avec l'élève. Le but étant de s'assurer que les apprentissages de l'élève se sont bien faits.

Accompagnement en orthopédagogie⁵²

C'est une médiation pédagogique individualisée ou de groupe afin de soutenir et d'outiller l'élève ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage et/ou des handicaps dans le but de lui permettre d'atteindre ses objectifs de formation.

Le terme général de difficultés ou difficultés d'apprentissage a été utilisé, à maintes reprises, par les répondants et il a aussi été associé aux besoins en orthopédagogie des élèves, d'où l'importance de souligner cet accompagnement d'ordre pédagogique.

Les répondants n'ont pas été en profondeur dans la distinction importante et fondamentale à faire entre les troubles d'apprentissage et les difficultés d'apprentissage, mais ils utilisent le terme générique de difficultés. Le terme élève HDAA n'a pas été utilisé par les répondants au questionnaire, ni les termes « avoir des troubles d'apprentissage ou avoir un handicap ».

Le plan d'intervention n'est pas obligatoire pour les services aux adultes dans le cadre légal de la Loi sur l'instruction publique (Lip). Cet élément peut fournir une explication valable aux propos de Lemire (2010) au sujet du manque de prise en charge des jeunes élèves HDAA dans les CÉA.

⁵² En raison du fait que les milieux proposent une diversité d'offres de services en la matière, une définition personnelle est proposée à titre indicatif seulement.

Dans des activités de formation de type collectif

D'autres pratiques existent aussi et elles ne sont pas des activités de type individuel, mais collectives.

Formation de groupes spécifiques avec les élèves qui ont des difficultés d'ordre scolaire

En français de troisième secondaire (étape souvent soulignée comme « charnière » pour le passage obligé vers le DES (Chouinard, 2007; Bélanger, Carignan et Staiculescu, 2007; Desbiens, 2013).

En français pour tous les niveaux particulièrement en lecture (stratégies en lecture avant d'entreprendre les sigles requérant une habileté particulière).

Cours de mise à niveau

Pour rappeler les connaissances oubliées ou non apprises entre le transfert de la FGJ à la FGA (matière non spécifiée par les répondants).

Cours à options pour développer des talents particuliers et favoriser l'intégration sociale

Ateliers de culture générale

Offerts en groupe, sur des sujets variés, souvent amenés par les participants. Certains ateliers sont donnés par les étudiants eux-mêmes.

Programme de service d'entrée en formation (SEF)

Pendant un certain nombre de semaines, les élèves sont accompagnés par un enseignant et différents professionnels et/ou autres intervenants.

Ateliers thématiques de groupe offerts à l'élève pour soutenir sa réussite

La motivation, le dépassement de soi et la réussite sont les thèmes abordés, ainsi que les questions d'assiduité, de méthode de travail et de projet, tel qu'il ressort dans l'extrait suivant du répondant No 34 :

Extrait R 34 : « Nous offrons également des ateliers ou des cours de groupe s'adressant à des étudiants identifiés aux prises avec des problèmes d'assiduité, de méthode de travail et/ou n'ayant pas de projet de vie clair ».

Dans des activités de soutien

Les activités de soutien existent en français et en mathématique. Pour les allophones, il existe un soutien linguistique. Également, les répondants soulignent la présence du soutien pour les élèves qui éprouvent des problèmes d'apprentissage et celui de l'orthopédagogue.

Dans les outils techniques utilisés dans l'enseignement lui-même

Il existe aussi des outils dans l'enseignement lui-même.

Journal de bord ou échancier

Chaque semaine, l'élève établit ce qu'il prévoit faire comme travail scolaire pendant la semaine et, la semaine suivante, il y a une discussion sur ce qu'il a accompli ou non.

Le profil de formation

Le profil est utilisé pour situer l'élève dans les sigles, les niveaux scolaires et lui permettre de visualiser l'ensemble des cours à faire pour atteindre son objectif. Il est un outil utilisé pour aider à donner un sens à ses apprentissages (Besette, 2004) et se familiariser avec les règles de sanction des études.

Technologie de l'information et de la communication (TICS)

Elles sont utilisées à des fins pédagogiques, puis à des fins de développement de l'élève tant sur le plan personnel que social⁵³.

Les activités du récit⁵⁴ sont mentionnées comme soutien à l'enseignant dans l'utilisation des TICS à des fins pédagogiques.

Accompagnement d'ordre technique par un matériel pédagogique adapté

Un disque compact, un dictionnaire bien documenté, un livre approprié aux études entreprises avec images détaillées en couleurs, *etc.*, sont des outils d'accompagnement de l'élève.

⁵³ Nous avons vu une application possible par le cybermentorat vocationnel de forme ACADEMOS, à la section 4.2.13.

⁵⁴ Le RÉCIT est un réseau de personnes-ressources qui assurent l'intégration pédagogique des TICS. Pour plus d'information, voir : <http://www.recit.qc.ca/page/qui-sommes-nous>.

L'accompagnement par la musique peut être mis en relation avec le fait que certains jeunes, en particulier les jeunes ayant un déficit d'attention, ont souligné dans les recherches qu'écouter de la musique les aide à se concentrer (Dumont, Myre-Bisaillon, Rousseau et Samson, 2008). Ce qui rejoint également les recommandations de Barth (2008) ayant affirmé au colloque de l'AQETA (2008) qu'en particulier l'écoute du chant grégorien et de la musique classique de Bach peut aider les élèves ayant des difficultés de concentration.

Dans la dimension d'ordre personnel par l'enseignant

Accompagnement de l'élève pour prendre un rendez-vous avec un professionnel

Il peut s'agir d'un professionnel de la santé, de la toxicomanie ou du choix professionnel. Parfois même, il s'agit d'accompagner, lorsque nécessaire, durant la rencontre. C'est accompagner l'élève dans ses démarches, s'il en ressent le besoin.

Accompagnement sous forme de discussion en classe avec l'élève sur la vie en général

Si l'élève ne va pas bien, il est invité à en parler lors d'un rendez-vous individuel tel qu'il ressort dans l'extrait des répondants No 20 :

Extrait R20 « Je discute souvent en classe avec les élèves au sujet de comment va leur vie en général. Si un élève me dit qu'il ne va pas bien et que cela affecte ses études, je lui demande s'il veut en parler en privé. S'il le désire, je lui parle après le cours ou je prends rendez-vous pour lui parler. Ceci est en dehors de mon rôle de tuteur. ».

Il existe aussi l'accompagnement pour un problème d'ordre familial.

Dans les trois dimensions pour tous les groupes

Suivi global de l'équipe-centre (équipe-école) ou rencontres multidisciplinaires appelées aussi rencontres d'encadrement des élèves

La direction ou direction adjointe, les enseignants de chaque matière, les professionnels de tous les services, le personnel en soutien pédagogique, à la vie scolaire et à la prévention de la toxicomanie, parfois les membres des organismes partenaires et les stagiaires participent à ces rencontres. Une étude de chaque dossier d'élèves en regard de son fonctionnement sur le plan académique, personnel et social est faite. Le but est de se donner une vision globale de l'évolution de l'élève et de faire un plan d'action pour intervenir avec élève. Très efficace pour la

prévention des problématiques et pour aider à coordonner les interventions. La méthode proposée est qu'un enseignant ou un autre membre du groupe amène une problématique quelconque chez un élève et pour laquelle il a tout essayé pour régler ou améliorer la situation avec l'élève sans y parvenir de façon satisfaisante. Il s'en suit un partage avec les membres de l'équipe-centre, des échanges afin de trouver d'autres pistes de solutions (ordre comportemental ou pédagogique), des mises en commun de pistes de solutions et l'engagement de la part de tous les enseignants de cet élève ainsi que des professionnels concernés à intervenir de façon concertée auprès de cet élève. L'élève n'est pas présent à ces rencontres.

Accompagnement de l'élève qui a des difficultés importantes (motivation, assiduité, comportement, non-respect des règlements) par des membres de l'équipe-centre.

Suivi global individuel (que nous désignons « Tutorat de forme B » et qui est associé au tutorat ayant pour fonction l'encadrement de l'élève, en référence à la section 4.2.3)

Lorsqu'un élève présente des difficultés en cours de formation (ou au début de sa formation), un tuteur est désigné pour l'accompagner. Ce dernier assure un « suivi global individuel » et peut travailler avec les intervenants et les parents si l'élève est mineur. Il contient un suivi de l'absentéisme, des échéanciers et du rendement de l'élève et la recherche de solutions aux difficultés rencontrées par l'élève.

Ce tutorat de forme B est différent du tutorat de type A qui concerne l'activité d'enseignement individuel répertorié plus haut tel qu'il en ressort dans l'extrait des répondants No 9 et No 16 :

Extrait R9 : « On essaie d'encadrer nos élèves, de les aider à cheminer au travers de la matière, de leur donner une méthode de travail efficace. ».

Extrait R16 : « Les rencontres de tutorat se déroulent à chaque semaine avec des adultes différents pour chaque tuteur et portent sur tout ce qui entoure le comportement, l'assiduité, l'objectif professionnel, les difficultés et le rythme d'apprentissage. ».

Accompagnement d'élève en déficience intellectuelle

Accompagnement de l'élève en santé mentale

Rencontre d'information sur le fonctionnement dans le cahier, celui de la classe et celui du centre, que nous appelons dans cette thèse : Information de type A. Cette rencontre est pour aider l'élève à se situer et lui donner tous les outils nécessaires pour sa réussite et pour qu'il puisse prendre en charge son projet d'études.

Information sur les services gouvernementaux et ceux à l'extérieur du centre, que nous appelons dans cette thèse : Information de type B.

Dans les services à l'élève pour les PNE et autres catégories de personnel

Les services à l'élève :

Ces services sont dans les registres du counseling, du soutien, de l'accueil, de la formation, de l'information, de l'animation, de l'insertion sociale et professionnelle, de la socialisation, de la surveillance, de la supervision, de l'encadrement, de l'orientation, du projet personnel de formation, du choix de carrière, de la rééducation, de l'intervention sociale, de la réorganisation de la situation familiale, de l'assistance, de l'aide ponctuelle et du partenariat (insertion sociale et recherche d'emploi).

Les services d'information scolaire et professionnelle, que nous appelons dans cette thèse : Information de type C.

Les services concernent l'information sur les programmes d'études professionnelles, techniques et universitaires, les cours à suivre, les titres d'emplois, les tâches de travail, les emplois les plus recherchés, les salaires, les procédures d'admission et le contingentement dans les programmes de formation, *etc.* Posséder ces informations est non seulement essentiel à une orientation réussie de l'élève mais peut être mis en relation avec une forme de capital à posséder, d'abord symboliquement, puis qui aura des retombées économiquement parlant (Duru-Bellat, 2006).

L'accompagnement des partenaires communautaires sur place offrant une panoplie de services à l'élève

Ces services sont axés sur des activités l'insertion sociale, de suivi psycho-social, de persévérance scolaire et de l'aide pour la recherche d'un emploi.

Catégories absentes ou peu mentionnées

L'accompagnement de la famille n'a pas été mentionné par les répondants, sauf lors d'une exception au sujet de l'accompagnement des parents pour un élève en difficulté de 16 ans, ni l'accompagnement intergénérationnel (Leblond, 2002), soit celui des grands-parents, par exemple.

Pourtant, le soutien de la famille chez les décrocheurs s'avère un facteur de protection (Fortin, 2004).

Par ailleurs, les parents des jeunes élèves de 16 à 18 ans ont tous signé un formulaire de consentement, ce qui implique qu'ils sont d'accord sur le principe que l'inscription de leur enfant en FGA va les aider (Desmarais, 2012).

Le désengagement parental est observé autour du secondaire 1 par Desbiens (2013) et souvent attribuable à des parcours scolaires difficiles dans le système scolaire (Desmarais, 2012).

Il faut aussi considérer le fait que certains élèves sont des parents eux-mêmes et sont parfois aux prises avec leur propre difficulté d'organisation familiale (Bélanger, Carignan et Staiculescu, 2007).

Dans une logique de reproduction sociale, les élèves dont les parents sont les plus instruits réussissent à l'école. L'avenir des autres est incertain (Duru-Bellat, 2006).

L'accompagnement spirituel n'a pas été mentionné par les répondants. Pourtant, Lachance (2012) et d'autres mentionnent cette forme traditionnelle et très ancienne d'accompagnement et ses effets bénéfiques sur le bien-être des personnes.⁵⁵

L'accompagnement par les arts et les activités sportives et culturelles. Toutefois, la présence d'animatrice de loisirs sous-entend la présence d'activités de ce type dans les unités-centres FGA.

⁵⁵ Pour une compréhension en profondeur des concepts reliés au counseling de type pastoral, vous pouvez vous référer à la thèse de Lachance (2012), en particulier au premier chapitre. L'auteur discute, par exemple, du rôle de l'espoir et de son aspect régénérateur et dynamisant pour la personne.

Les termes « violence » ou « intimidation » n'ont pas été mentionnés par les répondants. La présence de policier éducateur n'a pas été mentionnée non plus.

Le terme « dépression » dont il existe une littérature scientifique mentionnant cette caractéristique chez un certain nombre d'élèves (Potvin, Fortin, Marcotte, Royer et Deslandes, 2004) n'est pas un terme utilisé par les répondants.

L'accompagnement d'ordre financier n'a pas été mentionné par aucun répondant de notre échantillon. Pourtant, Dumont, Myre-Bisaillon, Rousseau et Samson (2008), de même que Bélanger, Carignan et Staiculescu (2007) relatent l'importance pour les jeunes d'avoir un soutien financier pour faire leurs études secondaires en formation générale.

Accompagnement d'élèves subventionnés par un organisme, tel Emploi Québec.

En raison du fait que ces élèves reçoivent une aide financière gouvernementale, leur accompagnement peut comporter des enjeux spécifiques à cette dimension, mais nous n'avons pas été en mesure de les documenter. Il convient, par ailleurs, de mentionner la présence de cette catégorie d'élèves en FGA.

L'accompagnement en reconnaissance des acquis, dont l'importance est pourtant soulignée par plusieurs auteurs (Desmarais, 2012; Belisle et Boutinet, 2009; MELS, 2006b) n'a pas été signalé non plus par les répondants.

Par ailleurs, ces pratiques permettent à l'élève d'éviter de reprendre ce qu'il sait déjà, d'où leur pertinence. Par exemple, il existe des outils⁵⁶ comme le *Test d'Équivalence de Niveau de Scolarité* (TENS), le *Général educationnal Développement Testing Service* (GEDTS), *Test de Développement Général* (TDG) et le Bilan des acquis relatifs en formation générale de base (BARFGB), de même que dans le cas d'un élève bilingue celui-ci peut être soumis aux épreuves du *Prior learning examination* (PLE) et se voir accorder les crédits de langue seconde nécessaires pour l'atteinte de l'objectif qu'il s'est donné. Ce sont des formes d'accompagnement assez répandues, tant pour l'anglais que pour les autres outils, dont la réussite de certains de cet outil peut permettre l'admission à la formation professionnelle, voir même la certification au DES ou au DEP.

5.4.2 Sommaire des résultats pour « Autres pratiques »

En raison de l'importance de ces données, il convient d'en présenter succinctement les résultats. Voici les autres pratiques répertoriées en matière d'accompagnement de l'élève en FGA :

Dans l'enseignement lui-même, du côté de la pédagogie des enseignants

- Enseignement personnalisé
- Enseignement individualisé
- Tutorat individuel, désigné « tutorat de forme A » qui vise l'apprentissage dans une matière donnée
- Autodidactie
- Remédiation
- Différenciation pédagogique
- Pédagogie par le projet
- Projet personnel de formation
- Suivi des apprentissages dans la discipline enseignée (matière)
- Accompagnement en orthopédagogie

⁵⁶ Pour plus d'information, la consultation du site du MELS est suggérée au site suivant : www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/reconnaissance/.../Act_35.doc

Dans des activités de formation de type collectif

- Formation de groupes spécifiques avec les élèves qui ont des difficultés d'ordre scolaire
- Cours de mise à niveau
- Cours à options pour développer des talents particuliers et favoriser l'intégration sociale
- Ateliers de culture générale
- Programme de service d'entrée en formation (SEF)
- Ateliers thématiques de groupe offerts à l'élève pour soutenir sa réussite

Dans des activités de soutien

- Soutien en français et en mathématique
- Soutien linguistique (pour allophones)
- Soutien aux élèves qui éprouvent des problèmes d'apprentissage
- Soutien de l'orthopédagogue

Dans les outils techniques utilisés dans l'enseignement lui-même

- Journal de bord
- Échéancier
- Profil de formation⁵⁷
- Technologie de l'information et de la communication (TICS)
- Accompagnement d'ordre technique par un matériel pédagogique adapté

Dans la dimension d'ordre personnel par l'enseignant

- Accompagnement de l'élève pour prendre un rendez-vous avec un professionnel
- Accompagnement sous forme de discussion en classe avec l'élève sur la vie en général (type réflexif)

Dans les trois dimensions pour tous les groupes

- Suivi global de l'équipe-centre ou en sous-équipe centre
- Suivi global individuel désigné « Tutorat de forme B » et qui est associé au tutorat ayant pour fonction l'encadrement de l'élève, en référence à la section 4.2.2
- Accompagnement d'élève en déficience intellectuelle
- Accompagnement de l'élève en santé mentale
- Information sur le fonctionnement dans le cahier, dans la classe et dans le centre, désigné par « Information de forme A »
- Information sur les services gouvernementaux et ceux à l'extérieur du centre, désigné par « Information de forme B »
- Information scolaire et professionnelle sur les cours et carrières, désigné par « Information de forme C »

⁵⁷ Le profil peut être utilisé pour indiquer un message à l'enseignant au sujet du parcours scolaire antérieur de l'élève ou autres types d'informations jugées pertinentes à mentionner aux enseignants.

Dans les services à l'élève pour les PNE et autres catégories de personnel

- Dans tous les services à l'élève
- L'accompagnement des partenaires communautaires sur place offrant une panoplie de services à l'élève

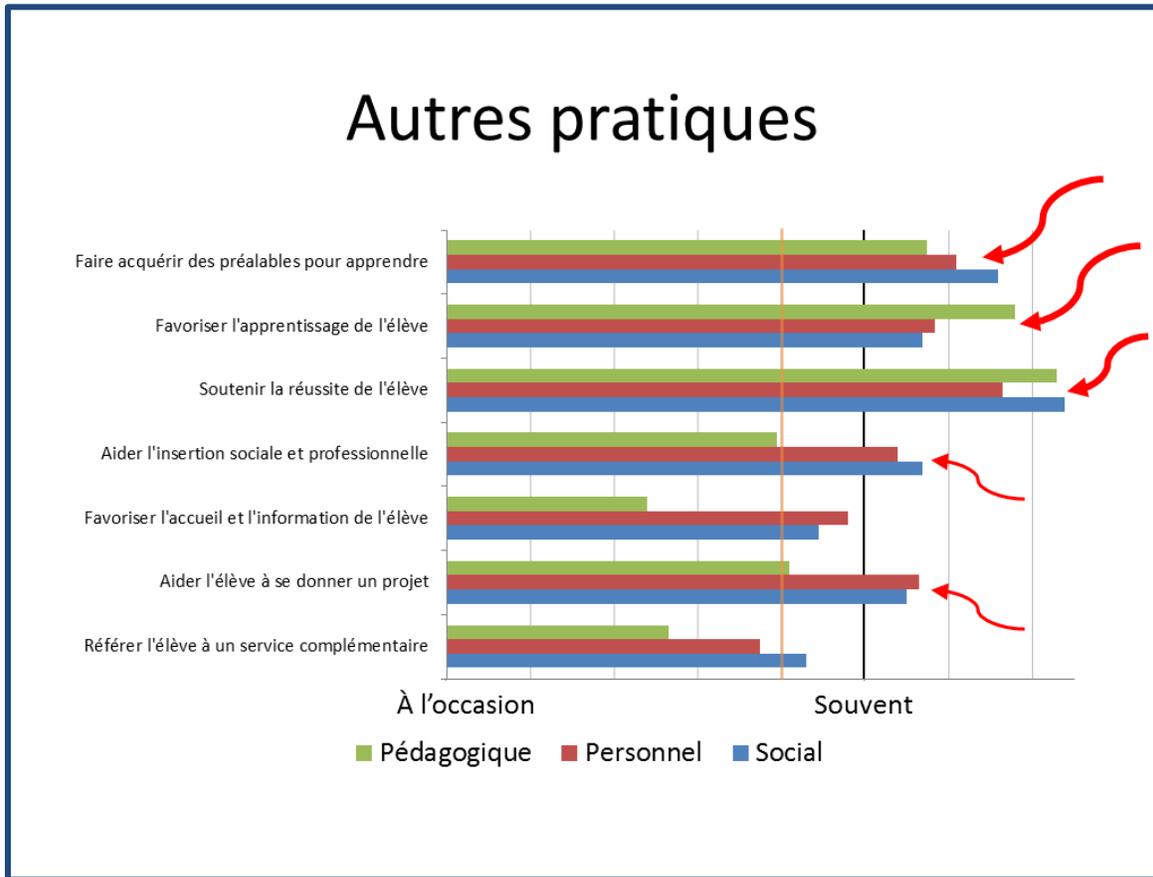
5.4.3 Les « Autres pratiques » et les objectifs

Tel que mentionné, les résultats obtenus pour les « Autres pratiques » ont émergé des répondants eux-mêmes ayant jugé important de signaler la présence de ces pratiques lors de l'enquête. Il convient donc d'inclure l'analyse des objectifs poursuivis avec l'élève par le déploiement de ces pratiques, afin de bien saisir en quoi ces pratiques sont pertinentes avec ce dernier.

Tel que l'indique le graphe No 34, les résultats suivants ont été obtenus :

- ✓ Objectif 3 (réussite), objectif 2 (Apprentissage) et Objectif 1 (Préalables) obtiennent les plus hautes moyennes, et ce, dans les trois dimensions.
- ✓ Objectif 4 (insertion) obtient également des hautes moyennes, de même que l'objectif 6 (Projet) pour les dimensions d'ordre personnel et social.
- ✓ Objectif 5 (Accueil et information) pour les dimensions d'ordre personnel et social obtient des résultats plutôt moyens de même que l'objectif 7 (Référence).

Graphe No 34 : Autres pratiques



Constats

La catégorie « Autres pratiques » obtient les plus hautes moyennes, et ce, dans l'ensemble des sept objectifs proposés dans cette recherche et en particulier dans les trois premiers objectifs, ainsi que celui de l'insertion sociale et professionnelle et celui d'aider l'élève à se donner un projet. Ici, la logique d'intégration semble bien présente par le souci d'aider l'élève à acquérir les préalables qu'il faut pour réussir ses apprentissages (ordre langagier, cognitif et comportemental) et celui de bien l'accueillir. La logique stratégique est aussi présente par le fait de se préoccuper d'outiller l'élève au chapitre de l'information lui permettant d'utiliser les ressources du milieu pour agir sur sa condition. Enfin, comme déjà mentionné, aider l'élève à se donner un projet peut favoriser la construction de l'identité et de l'autonomie de l'élève face à son milieu d'origine et peut être associée à la logique de subjectivation. De plus, considérant le fait que cette partie des résultats concerne, en particulier, les pratiques enseignantes, signalons que ces dernières visent spécifiquement à

soutenir la réussite de l'élève, et ce, dans tous les aspects tant d'ordre pédagogique, personnel que social et aussi pour son insertion sociale et professionnelle. Ce qui signifie que pour soutenir la réussite de l'élève, l'enseignant non seulement adapte son enseignement aux besoins de l'élève, mais il réfère aussi au concept d'individualisation et à celui de socialisation.

Ce qui implique que ces objectifs, dans le sens précédemment développé, visent l'acquisition de la culture nécessaire à la réussite au sein de l'école tel que défini dans notre concept de socialisation scolaire.

Ainsi, les objectifs poursuivis par « les autres pratiques » peuvent être liés de façon générale aux trois logiques d'action chez Dubet (1994) tel que proposé dans le schéma d'analyse.

5.5 Vue d'ensemble : toutes les pratiques en fonction des variables

Tout d'abord, comme déjà mentionné, puisqu'il a été possible pour les répondants, à certaines questions d'apporter des précisions, ces données ont été compilées et elles sont présentées sous forme de tableaux permettant une vue d'ensemble sur toutes les pratiques.

De plus, au sujet des résultats obtenus dans la catégorie « Autres pratiques », ces variables comptent un grand nombre de données manquantes. Cette difficulté éprouvée par les répondants peut s'expliquer par le fait que ces derniers n'ont pas pu facilement exprimer leurs réponses en raison de la formulation des questions qui n'étaient pas en lien avec des pratiques touchant directement l'activité d'enseignement. Malgré ce fait, les informations pertinentes pour cette étude, qui ont été données par les répondants, ont été récupérées et elles ont été intégrées dans les tableaux suivants.

5.5.1 Variable Dispensateurs, vue d'ensemble

Cette variable s'intéresse à savoir, plus spécifiquement qu'à la section 4.3.4, qui sont les dispensateurs des pratiques d'accompagnement de l'élève en FGA. Les résultats obtenus montrent une étendue assez grande de personnes dont les activités professionnelles sont reliées directement au monde de l'éducation, essentiellement des membres du personnel en FGA, se présentant sous différentes appellations, mais aussi, des élèves eux-mêmes, et d'autres personnes

dont les activités sont reliées de façon indirecte au monde de l'éducation. Elles sont pour la plupart issues des organismes communautaires et partenaires de l'éducation.

Plus précisément, tel que présenté au tableau No IX, autre que les membres de la direction et les enseignants, déjà répertoriés, le terme « ressources andragogiques » est apparu. Ce sont essentiellement des « super enseignantes » dont la tâche est dédiée au soutien des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage. Leur travail s'apparente à celui des orthopédagogues, mais sans être totalement le même.

Tableau No IX : Direction et enseignants

Dispensateurs	Pédagogique						Personnel						Social								
	Tutorat	Counseling	Compagnonnage	Entraide par les pairs	Mentorat	Cybermentorat	Autres pratiques	Tutorat	Counseling	Compagnonnage	Entraide par les pairs	Mentorat	Cybermentorat	Autres pratiques	Tutorat	Counseling	Compagnonnage	Entraide par les pairs	Mentorat	Cybermentorat	Autres pratiques
Direction et enseignants																					
Direction							X														
Enseignants	X	X				X	X	X					X	X	X	X					X
Ressources andragogiques						X															

La catégorie concernant les élèves eux-mêmes contient des précisions importantes telles que répertoriées au tableau No X. Ces précisions concernent l'entraide par les pairs, le compagnonnage et le mentorat et font état de plusieurs variations sur le thème des pairs, par exemple, du comité des élèves, des élèves plus doués ou plus avancés et des élèves eux-mêmes encouragés par leur mentor et avec ou sans supervision du personnel.

Tableau No X : Les élèves

Dispensateurs	Pédagogique					Personnel					Social				
	Tutorat	Counseling	Compagnonnage	Entraide par les pairs	Mentorat	Cybermentorat	Autres pratiques	Tutorat	Counseling	Compagnonnage	Entraide par les pairs	Mentorat	Cybermentorat	Autres pratiques	
Les élèves															
Comités d'élèves										X					
Élève plus doué présenté par l'enseignante à celui qui est dans le besoin				X											
Élèves de niveaux avancés qui rencontrent des élèves en difficulté de niveau débutant				X	X										
Élèves entre eux en présence de la ressource andragogique ou de l'orthopédagogue				X						X					
Élèves entre eux par eux-mêmes			X	X						X	X				
Élèves entre eux par eux-mêmes mais souvent encouragés par leurs mentors													X		
Élèves entre eux sous supervision de l'enseignant				X											

La catégorie concernant les PNE, présentée au tableau No XI contient les détails au sujet des différents groupes professionnels dispensateurs des pratiques d'accompagnement du centre. Autre que ceux déjà répertoriés, une information est à l'effet qu'il existe des intervenantes sociales du CLE dans le centre de FGA parmi les autres dispensateurs du centre. Ces intervenantes semblent avoir un mandat directement relié à l'accompagnement d'élèves subventionnés dans le centre. La dimension pédagogique reçoit le plus grand nombre de réponses.

Quant à l'hypothèse émise précédemment, à la section 4.2.12, à savoir si les élèves plus vieux pouvaient être cités comme des mentors pour les plus jeunes élèves, cette dernière n'a pu être vérifiée.

Tableau No XI : Professionnel non enseignant (PNE)

Dispensateurs	Pédagogique					Personnel					Social											
	Tutorat	Counseling	Compagnonnage	Entraide par les pairs	Mentorat	Cybermentorat	Autres pratiques	Tutorat	Counseling	Compagnonnage	Entraide par les pairs	Mentorat	Cybermentorat	Autres pratiques	Tutorat	Counseling	Compagnonnage	Entraide par les pairs	Mentorat	Cybermentorat	Autres pratiques	
Professionnel non enseignant (PNE)																						
Agente de réadaptation								X														
Aide pédagogique	X							X								X						
Animatrice de vie étudiante															X							
Conseillère d'orientation ou orienteur		X						X	X							X						
Conseillère en formation scolaire		X						X							X							
Conseillère en information scolaire et professionnelle						X																
Intervenante en adaptation scolaire					X																	
Intervenante sociale										X									X			
Intervenante sociale du CLE dans le centre	X	X						X	X													
Orthopédagogue		X						X														
Orthopédagogue chapeaute l'entraide par les pairs				X																		
Psychoéducatrice		X						X							X							
Travailleuse sociale	X	X						X							X							

Pour la catégorie composée de « autres : personnel de soutien », présentée au tableau No XII, la même observation est faite, à savoir qu'il y a présence des techniciennes en suivi du CJE ou du CLE directement dans le centre de formation dont le mandat est précisément l'accompagnement des élèves de la FGA subventionnés ou non.

Tableau No XII : Autres : personnel de soutien

Dispensateurs	Pédagogique					Personnel					Social											
	Tutorat	Counseling	Compagnonnage	Entraide par les pairs	Mentorat	Cybermentorat	Autres pratiques	Tutorat	Counseling	Compagnonnage	Entraide par les pairs	Mentorat	Cybermentorat	Autres pratiques	Tutorat	Counseling	Compagnonnage	Entraide par les pairs	Mentorat	Cybermentorat	Autres pratiques	
Autres : personnel de soutien																						
Agente du milieu (technicienne)																X						
Technicienne en éducation spécialisée		X						X	X						X	X						
Technicienne en loisirs								X		X								X				
Technicienne en suivi et accompagnement du CJE et/ou du CLE dans le centre								X							X							
Technicienne en toxicomanie								X		X					X		X					
Technicienne en travail social	X	X						X	X			X			X			X				
Technicienne en travail social stagiaire								X							X							

Enfin, la catégorie formée des dispensateurs externes, présentée au tableau No XIII, concerne le personnel d'organismes communautaires et les partenaires de l'éducation spécifiés et d'autres non-spécifiés, dont les CJE, les CLE, mais aussi du réseau de la santé.

Soulignons la présence d'intervenants d'organismes externes spécifiés et non spécifiés qui exercent des pratiques d'accompagnement d'ordre pédagogique, entre autres, avec l'élève, dont le tutorat, le cybermentorat et le mentorat. Rappelons que le tutorat est une pratique d'encadrement des élèves. Il est probable que certains élèves soient suivis pédagogiquement à l'extérieur du centre dans les organismes communautaires et partenaires par des intervenants communautaires qui les encadrent afin qu'ils réussissent leurs études. En FGA, l'élève peut avoir avec lui (peu importe qu'il soit inscrit à la formation à distance ou non) le matériel pédagogique (les « cahiers » utilisés en FGA) nécessaire à ses apprentissages. En conséquence, il peut toujours « faire ses cahiers » s'il le désire en dehors du centre et de ses heures de fréquentation

en classe, en présence de personnes d'organismes externes et se faire aider, soutenir et encadrer par d'autres personnes que celle du milieu scolaire.

Ce qui laisse entendre la présence d'une forme d'accompagnement de l'élève très semblable à celle des centres de FGA, mais qui se situe à l'extérieur du centre, et ce, dans les trois dimensions à l'étude.

Dans les pratiques à l'étude, les parents d'élèves et les employeurs ne sont pas mentionnés par les répondants comme des dispensateurs d'accompagnement de l'élève. Ce point sera repris et analysé plus loin.

Tableau No XIII : Dispensateurs externes

Dispensateurs	Pédagogique					Personnel					Social				
	Tutorat	Counseling	Compagnonnage	Entraide par les pairs	Mentorat	Cybermentorat	Autres pratiques	Tutorat	Counseling	Compagnonnage	Entraide par les pairs	Mentorat	Cybermentorat	Autres pratiques	
De l'extérieur du centre															
Intervenante d'un organisme communautaire non spécifié	X														
Intervenante du CJE										X					
Personne-ressource d'ACADÉMOS					X										
Partenaire du milieu non spécifié											X				
Psychiatre, médecin, psychologue et infirmière							X			X					
Référence externe non spécifiée				X			X								

En conséquence de ce qui a été développé dans notre cadre conceptuel au sujet de l'approche de Glasman (2001) et retenu dans notre schéma (à l'intérieur des murs et à l'extérieur des murs), ces résultats permettent de constater la pertinence pour notre modèle d'inclure ce qui se passe à l'extérieur des murs de l'école puisqu'il semble y avoir une certaine mobilisation et collaboration des instances externes en matière d'accompagnement des élèves en FGA.

Cette composante de notre schéma se trouve également associée à la variable « endroit » qui suit sous peu, dans cette même section et complètera l'analyse de cette composante de notre modèle.

5.5.2 Variable Endroit, vue d'ensemble

Cette variable cherche à documenter la question du lieu en matière d'accompagnement de l'élève en FGA. En référence au tableau No XIV suivant, la classe s'avère un lieu privilégié de l'accompagnement de l'élève en FGA. Voici les extraits *R24 et R25* issus des données qualitatives appuyant ces résultats :

Extrait du R24 : « Le lien d'attachement qui se fait en classe est très important. Ce petit déclic qui fait que l'élève se sent à l'aise et qu'on lui donne le goût d'apprendre. Le fait qu'on lui donne confiance. »

Extrait du R24 : « Je fais beaucoup de tutorat en classe durant les cours. Les élèves ont souvent des problèmes qui les préoccupent et qui les empêchent de se concentrer. »

De plus, un répondant mentionne l'utilisation de VIA (outil de formation en ligne) en classe, ce qui rappelle la présence des TICS et du cyberaccompagnement dont une nouvelle forme en usage est répertoriée.

Tableau No XIV : Environnement de l'école

Endroits	Pédagogique					Personnel					Social											
	Tutorat	Counseling	Compagnonnage	Entraide par les pairs	Mentorat	Cybermentorat	Autres pratiques	Tutorat	Counseling	Compagnonnage	Entraide par les pairs	Mentorat	Cybermentorat	Autres pratiques	Tutorat	Counseling	Compagnonnage	Entraide par les pairs	Mentorat	Cybermentorat	Autres pratiques	
Environnement de l'école																						
En classe	X					X	X							X								
Au pupitre de l'enseignante, dans la classe, sur les heures de cours, car les élèves peuvent avoir des problèmes qui les préoccupent et les empêchent de se concentrer	X					X								X								
Au pupitre de l'enseignante, à l'extérieur des heures de cours						X								X								
En classe au moyen du logiciel VIA						X																

Les résultats présentés au tableau No XV montrent un ensemble de lieux variés où les élèves sont suivis par les accompagnateurs d'élève, et ce dans les trois dimensions à l'étude. Le téléphone et le courriel sont considérés comme des moyens utilisés par les répondants dans les différentes formes de cyberaccompagnement de l'élève, tant pour les élèves inscrits à la formation à distance que pour les autres fréquentant le centre puisque l'espace est virtuel, donc ni à l'intérieur ni à l'extérieur. Il est possible, en effet de penser que l'enseignant puisse être chez lui, dans son environnement familial, ce qui rend plus facile ce genre de contact avec l'élève. En effet, le lieu physique ne semble pas indispensable à l'offre d'accompagnement qui se caractérise par la flexibilité et la mobilité. Ceci marque des points dans le rapprochement possible avec la culture des jeunes issus de la génération dites « C », en référence aux travaux répertoriés sur le site du CEFRIO (<http://www.cefrio.qc.ca>) au sujet des jeunes et de leur rapport avec la technologie.

De plus, le SARCA et les activités exploratoires d'information scolaire et professionnelle des centres de formation professionnelle et des salons de l'éducation ont, entre autres, été répertoriées comme des endroits d'accompagnement de l'élève.

Tableau No XV : Environnement externe de l'école

Endroits	Pédagogique						Personnel						Social									
	Tutorat	Counseling	Compagnonnage	Entraide par les pairs	Mentorat	Cybermentorat	Autres pratiques	Tutorat	Counseling	Compagnonnage	Entraide par les pairs	Mentorat	Cybermentorat	Autres pratiques	Tutorat	Counseling	Compagnonnage	Entraide par les pairs	Mentorat	Cybermentorat	Autres pratiques	
Environnement externe de l'école																						
Par courriel						X																
Par téléphone	X																					
Par téléphone et/ou par courriel pour les élèves en formation à distance							X															
Partout où l'on peut rejoindre l'élève	X															X						
SARCA					X			X								X						
Visites, salons, conférenciers, autres	X															X						
À la bibliothèque municipale	X																					
Au domicile de l'enseignant						X	X													X		
Centre de FP (élève d'un jour ou visite)															X							
Centre sportif et culturel															X							
Chez l'apprenant (à la maison)						X																
Décision réciproque accommodante																				X		
Endroits où les outils pertinents sont disponibles												X										
Endroits qui offrent des supports pédagogiques	X																					
On répond à la demande de l'élève					X		X															

Au tableau No XVI, les résultats obtenus démontrent, tout comme pour la variable « dispensateurs », la présence d'un amalgame en ce qui a trait aux endroits parmi les entités qui se trouvent à l'extérieur du centre.

L'existence du courant éco-systémique dans le milieu de la FGA permet de constater la présence des enseignants de la FGA dans des projets de scolarisation dont le lieu se trouve à l'extérieur du centre, soit dans les organismes communautaires dédiés aux jeunes. De plus, le milieu carcéral dont la scolarisation prépare à l'insertion dans la société, le CJE, la maison de la famille, le CLSC et autres organismes non-spécifiés sont des endroits ciblés par les répondants en matière d'accompagnement de l'élève en FGA.

Tableau No XVI : Organismes communautaires et partenaires de l'éducation

Endroits	Pédagogique						Personnel						Social									
	Tutorat	Counseling	Compagnonnage	Entraide par les pairs	Mentorat	Cybermentorat	Autres pratiques	Tutorat	Counseling	Compagnonnage	Entraide par les pairs	Mentorat	Cybermentorat	Autres pratiques	Tutorat	Counseling	Compagnonnage	Entraide par les pairs	Mentorat	Cybermentorat	Autres pratiques	
Organismes communautaires et partenaires de l'éducation																						
Carrefour Jeunesse Emploi	X				X																	
CLSC									X						X							
En milieu carcéral (centre de détention)	X	X						X	X						X	X						
Des enseignants travaillent dans certains organismes communautaires non spécifiés	X																					
Maison de la famille															X							
Organismes communautaires non spécifiés		X						X	X						X	X						
ACADÉMOS						X																
L'École dans la rue (projet avec organisme communautaire)	X																					

5.5.3 Variable Type de rencontre, vue d'ensemble

Les résultats obtenus au tableau No XVII montrent, autres que le type individuel ou le type de groupe déjà présentés au point 4.3.2, des particularités quant aux différents types d'accompagnement de l'élève en FGA. En effet, il existe des nuances concernant le caractère informel et surtout le type de groupe qui se décline en diverses formes de sous-groupes pour répondre à différents besoins chez les élèves tel qu'il ressort, entre autres, dans les extraits des répondants No R20, No R25 et No R28 :

Extrait du R20 « En FBC on travaille parfois en groupe Explications à tout le groupe. »

Extrait du R25 « J'accompagne mes élèves de manière informelle en tentant d'établir une bonne relation prof-élève avec eux en discutant et en démontrant un intérêt pour leurs ambitions. Je le fais dans le cadre de mes cours et des pauses lorsque la situation s'y prête. »

Extrait du R28 « Je fais parfois du tutorat en sous-groupe et à ma grande surprise cela s'est avéré un exercice très intéressant, car il y des échanges entre les élèves sur des sujets comme le rendement, les difficultés. Et ces échanges se sont avérés très constructifs aux dires des élèves. »

Aussi, en plus de ces particularités présentées en termes de variante du type individuel ou de groupe, un autre type fait son apparition, soit celui de l'accompagnement sans la présence de l'élève. Ce dernier concerne les accompagnateurs qui font des diverses tâches faisant partie intégrante de l'accompagnement de l'élève et qui les font sans l'élève, en travail personnel, en équipe ou en sous-équipe. Ce qui revient à dire que l'accompagnement de l'élève nécessite un travail individuel en termes de préparation, de concertation, de communication, d'intervention et de mise en commun par les différents dispensateurs au sujet des élèves accompagnés.

Tableau No XVII : Types de rencontres

Types de rencontres	Avec élève	Sans l'élève
De type café-rencontre	X	
De type informel (jasette spontanée) avec un ou des élèves en classe ou à la pause	X	
De type informel, les enseignants pratiquent l'entraide par les pairs	X	
En groupe classe (tous les élèves)	X	
En groupe pour le counseling, à l'occasion	X	
En groupe pour le counseling d'orientation, à l'occasion	X	
En groupe SEF	X	
En individuel seul avec élève, incluant les moyens de communication à distance (cyber accompagnement)	X	
En sous équipe-centre avec élève (un enseignant et un ou des intervenants ciblés avec ou sans direction)	X	
En sous-groupe classe (3-4 élèves)	X	
En sous-groupe spécifique d'élèves de secondaire 3 en français	X	
En sous-groupe spécifique d'élèves en difficulté en lecture	X	
En journées particulières exclusivement réservées pour des rencontres individuelles enseignants-élèves	X	
En équipe-centre sans élève (tous les enseignants, les intervenants et la direction)		X
En équipe de tuteurs sans élève (tous les tuteurs, les intervenants et la direction)		X
En sous-équipe-centre sans élève (un enseignants ou un tuteur, un ou des intervenants ciblés avec ou sans direction)		X
Enseignant seul avec un intervenant ou direction		X
Enseignant seul qui fait son suivi (absentéisme, échéancier, etc.)		X
De type informel entre membres de l'équipe-centre		X
Note : Avec les 16-24 ans, il y a des interventions de groupe.		

5.5.4 Variable Fréquence et durée moyenne des rencontres, vue d'ensemble

En ce qui concerne la fréquence des rencontres qui se déroulent sans les élèves, le tableau No XVIII montre des fréquences pouvant aller de la semaine, aux deux ou trois semaines et au mois. Ces données permettent de constater que l'accompagnement de l'élève nécessite du temps sans l'élève, possiblement afin de préparer les rencontres en présence de l'élève.

Quant à la durée, celle-ci n'a pas pu être documentée et constitue une donnée manquante.

Tableau No XVIII : Fréquence et durée des rencontres, sans élève

Fréquence et durée des rencontres, sans élève	Avec élève	Sans l'élève
À la semaine		X
Aux deux semaines		X
Aux trois semaines		X
Mensuel		X
Pour la durée de ces rencontres sans l'élève, cette donnée est manquante		X

5.5.5 Données complémentaires

Qualificatifs donnés par les répondants au sujet de l'accompagnement de l'élève en FGA

Le tableau No XIX contient des résultats qui proviennent essentiellement des commentaires faits par les répondants, tout au long du questionnaire. Ces données concernent des qualificatifs utilisés par les répondants afin de marquer leurs points de vue à l'égard du thème à l'étude. Ils sont classés en débutant par les points positifs, et en finissant par des points qui sans être négatifs s'apparentent à des réserves exprimées à l'égard des pratiques d'accompagnement de l'élève.

Tableau No XIX : Qualificatifs

Points positifs signalés par les répondants
Adapté à notre réalité, on expérimente divers modèles
Bénéfique pour l'élève
Défi captivant
Échange constructif
En faire davantage en milieu socioéconomique défavorisé
Est une nécessité pédagogique, humaine et sociale
Est une présence pour l'élève
Est extrêmement important pour l'élève
Fait réfléchir l'élève
Individualisé à chaque élève
Informel
Non-compartmenté, on travaille sur l'ensemble des dimensions, les dimensions d'ordre pédagogique, personnel et social ne sont pas dissociées
L'entraide est une pratique à encourager
Les liens se tissent aussi à distance
Précieux
Préventif de problèmes plus graves
Selon le besoin ou le contexte
Sur un sujet précis
Très ponctuel
Points négatifs soulignés par les répondants
Se fait sur une base personnelle, non organisée dans le centre
Tutorat est non structuré comme tel
Variable d'un élève à l'autre, dans le sens de ne pas être réparti de façon égale
Peu diversifié chez les enseignants

Enfin, les extraits suivants complètent cette vue d'ensemble au sujet des perceptions positives des répondants en matière d'accompagnement de l'élève en FGA. Ce sont les extraits No 23, No 31 et No 59.

Extrait R23 : « C'est une nécessité pédagogique, humaine et sociale. Il faudrait en faire encore davantage en milieu socio-économiquement affecté. Trop peu de ressources. Défi captivant. »

Extrait R31 : « À mesure que nous développons de nouvelles pratiques d'accompagnement, nous réalisons que ces mesures permettent de cibler rapidement les problématiques de l'élève, de le référer au besoin, de mettre en place des mesures de soutien d'apprentissage et de constater une persévérance scolaire accrue. »

Extrait R59 : « L'objectif est d'accompagner l'élève dans l'ensemble de ses sphères de vie afin de favoriser le maintien scolaire. Augmenter les facteurs de protection et diminuer les facteurs de risque. »

Obstacles liés à la tâche des accompagnateurs-enseignants

Le tableau No XX montre quelques obstacles répertoriés dans notre étude sur les pratiques d'accompagnement de l'élève. Ces commentaires ne concernent pas les questions abordées dans notre recherche, mais sont davantage liés aux accompagnateurs enseignants. Voici l'extrait No 68 permettant de situer le contexte de ce genre de commentaires et la pertinence d'en souligner la présence dans nos résultats.

Extrait R68 : « Le plus important de l'accompagnement se fait au quotidien dans la classe, par l'observation du verbal et du non verbal, par des jasettes spontanées à mon bureau, ou à la pause ou après les cours. Les cas problèmes sont rencontrés en individuel rapidement. Je rencontre les autres pour les féliciter ou juste leur dire que je ne les oublie pas quand j'ai du temps (environ 3-4 par mois). J'ai aussi une rencontre mensuelle avec mon directeur et le TS. Cette année, une nouveauté, j'ai 2 heures de prévues à mon horaire pour le suivi et comme tous les autres profs, je manque de temps. Mais j'aime ça: j'y crois beaucoup! ».

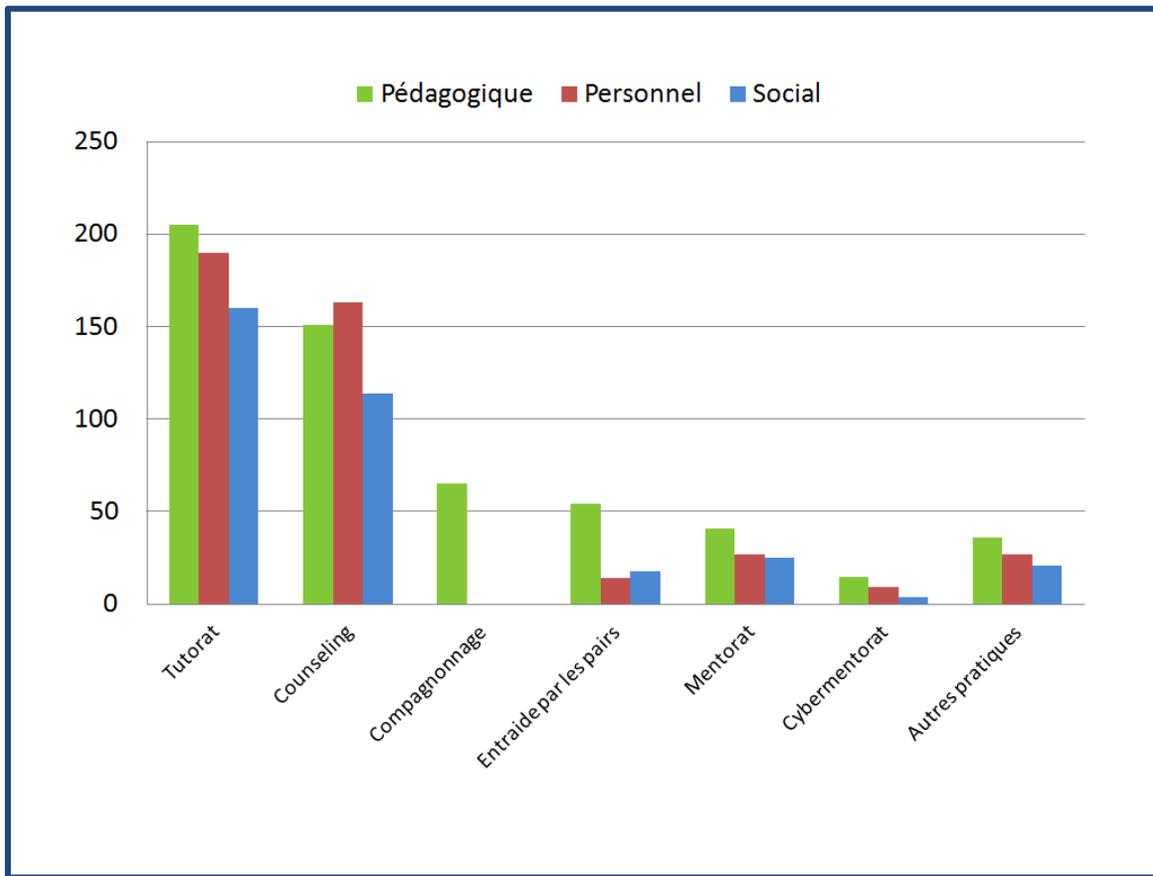
Tableau No XX : Rôles et tâches des accompagnateurs

Deux heures à l'horaire, à la tâche des enseignants, pour le suivi, il manque du temps
Ceci est en dehors (dans le sens d'en plus) du rôle de tuteur
Pour l'enseignant à taux horaire, sans contrat, la tâche ne comporte pas de tutorat ou de temps pour d'autres genres de suivis d'élèves
L'enseignant qui fait la tâche complémentaire devrait avoir du temps d'accompagnement
Les ressources sont limitées et les besoins sont grandissants; il y a trop peu de ressources pour les besoins
Le mentorat n'est pas sur une base organisée, il est pris sur le temps personnel ou lors de périodes de disponibilité de l'enseignant
Il n'y a pas de politique ou d'obligation quant à la quantité ou durée de l'accompagnement
Améliorer les mécanismes de communication et le suivi des élèves
Certains milieux n'offrent pas de soutien pour l'anglais
Sur le temps individuel de l'enseignante qui ouvre son horaire à tous les élèves sur une base volontaire.

5.5.6 Les pratiques mises en œuvre, vue d'ensemble pour toutes les pratiques

Le graphe No 35 montre l'ensemble des pratiques mises en œuvre en matière d'accompagnement de l'élève de la FGA. Tel que présenté dans les sections précédentes, le tutorat et le counseling sont les deux pratiques qui obtiennent les plus hauts scores. Puis, le compagnonnage et l'entraide par les pairs suivent. Ensuite, le mentorat et les autres pratiques obtiennent sensiblement le même score. Enfin, le cybermentorat obtient les scores plus bas comparativement aux autres.

Graphe No 35 : Les pratiques selon le nombre de répondants



5.5.7 Les objectifs poursuivis, vue d'ensemble pour toutes les pratiques

Une dernière analyse a été effectuée avec les résultats obtenus pour toutes les pratiques à l'étude sur les quatre objectifs ayant obtenus des résultats importants.

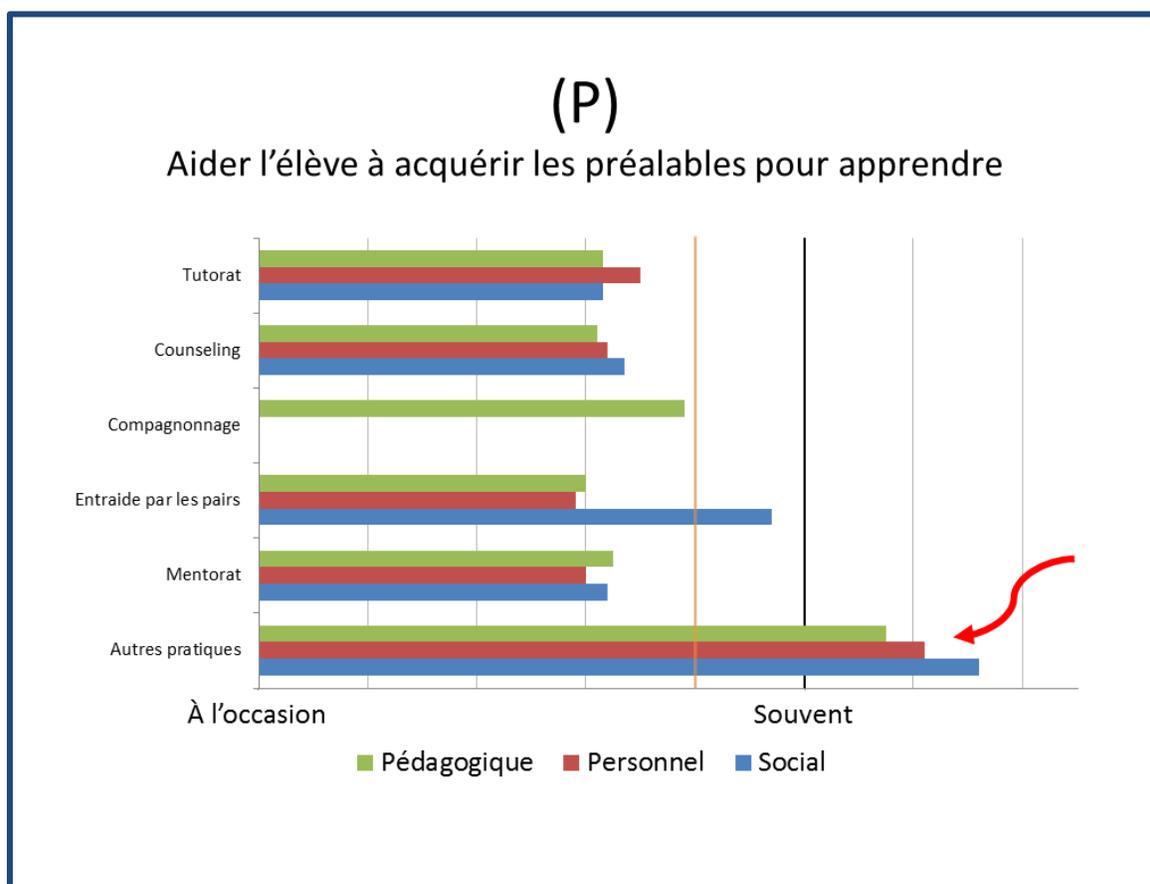
Aider l'élève à acquérir les préalables pour apprendre (P), vue d'ensemble

Observations

Tel que l'indique le graphe No 36, les résultats suivants ont été obtenus :

Les résultats obtenus montrent, entre toutes les pratiques, que les moyennes de « Autres pratiques » représentent les plus hauts scores, et ce, dans les trois dimensions à l'étude.

Graphe No 36 : Préalables, vue d'ensemble



Constats

Ainsi, l'objectif d'aider les élèves à acquérir les préalables est un axe majeur de l'accompagnement de l'élève en FGA pour la catégorie des « Autres pratiques » telles qu'elles ont été définies et décrites précédemment.

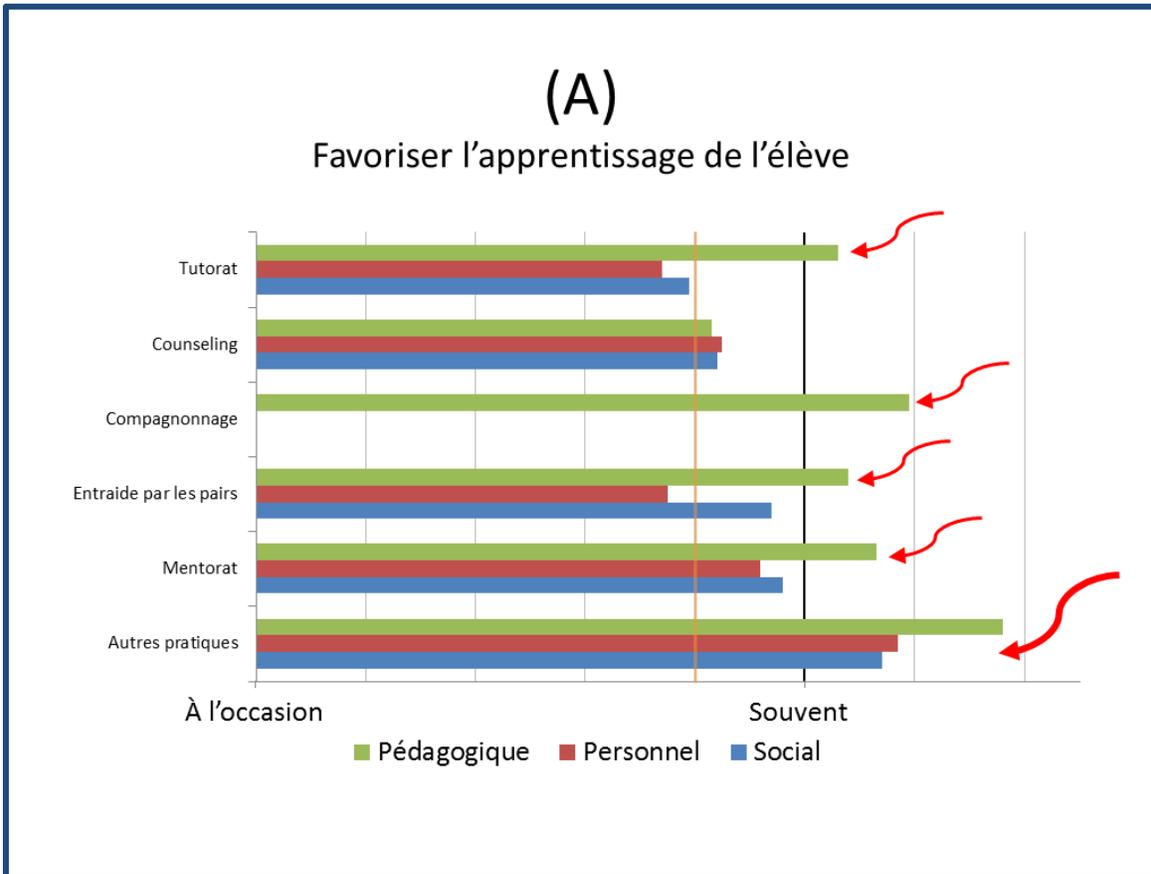
Favoriser l'apprentissage de l'élève, vue d'ensemble

Observations

Tel que l'indique le graphe No 37, les résultats suivants ont été obtenus :

Les résultats obtenus montrent, entre toutes les dimensions à l'étude, l'importance de la dimension d'ordre pédagogique, et ce, pour toutes les pratiques.

Graphe No 37 : Apprentissage, vue d'ensemble



Constats

Ainsi, l'objectif de favoriser l'apprentissage de l'élève, dans la dimension pédagogique, est un autre axe majeur de l'accompagnement de l'élève en FGA pour toutes les pratiques d'accompagnement de l'élève en FGA.

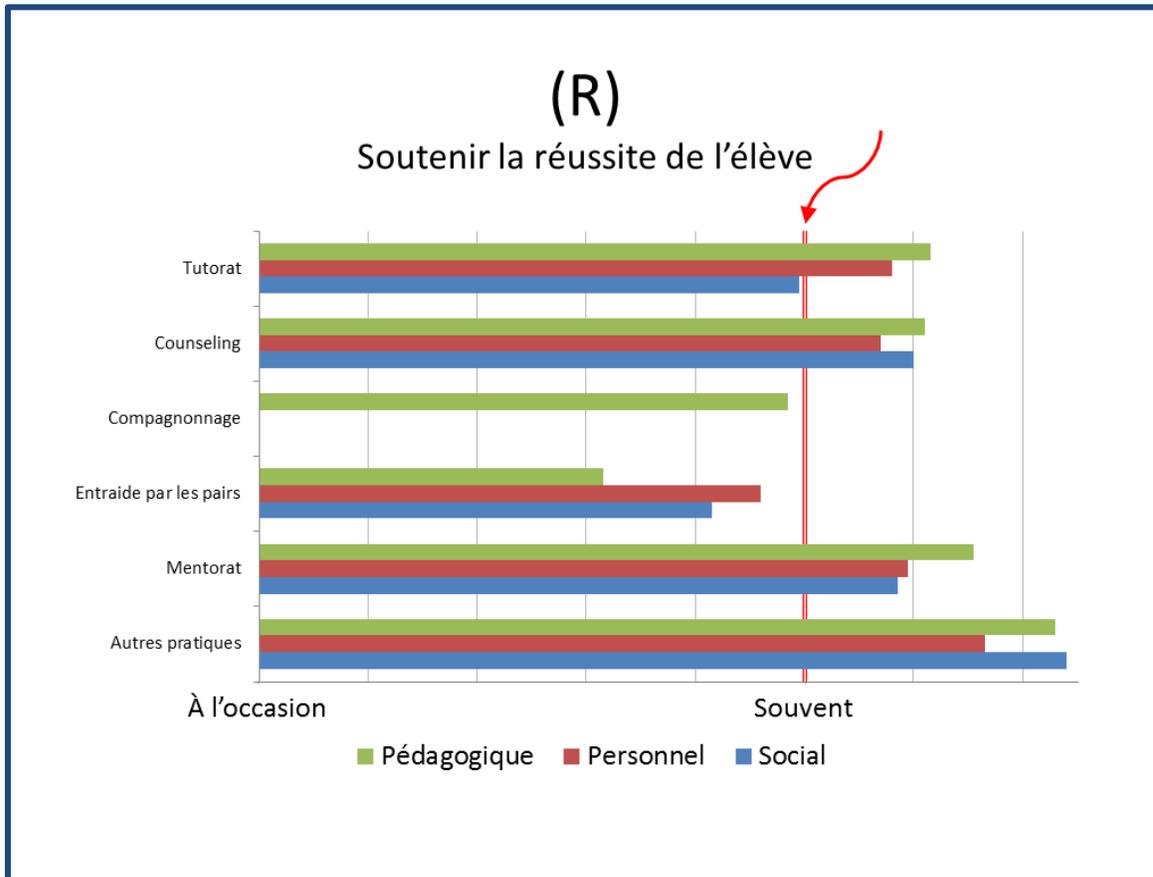
Soutenir la réussite de l'élève, vue d'ensemble

Observations

Tel que l'indique le graphe No 38, les résultats suivants ont été obtenus :

Les résultats obtenus montrent, l'importance de l'association de la variable « Objectif 3 Réussite » et des pratiques d'accompagnement de l'élève à l'étude, et ce, dans toutes les dimensions et parmi tous les objectifs issus de notre schéma d'analyse.

Graphe No 38 : Réussite, vue d'ensemble



Constats

Les résultats montrent que la réussite de l'élève semble l'objectif principal poursuivi par le déploiement des pratiques d'accompagnement de l'élève en FGA, et ce, tant pour les « Autres pratiques » que pour le tutorat, le counseling, le mentorat, le compagnonnage et l'entraide par les pairs.

Ces résultats montrent une association évidente entre la réussite et l'accompagnement de l'élève. En effet, parmi les sept objectifs à l'étude, celui de soutenir la réussite de l'élève ressort d'entre tous et obtient les plus hauts scores. Cet élément important sera développé à la section consacrée à l'interprétation des résultats qui sera présentée au chapitre suivant.

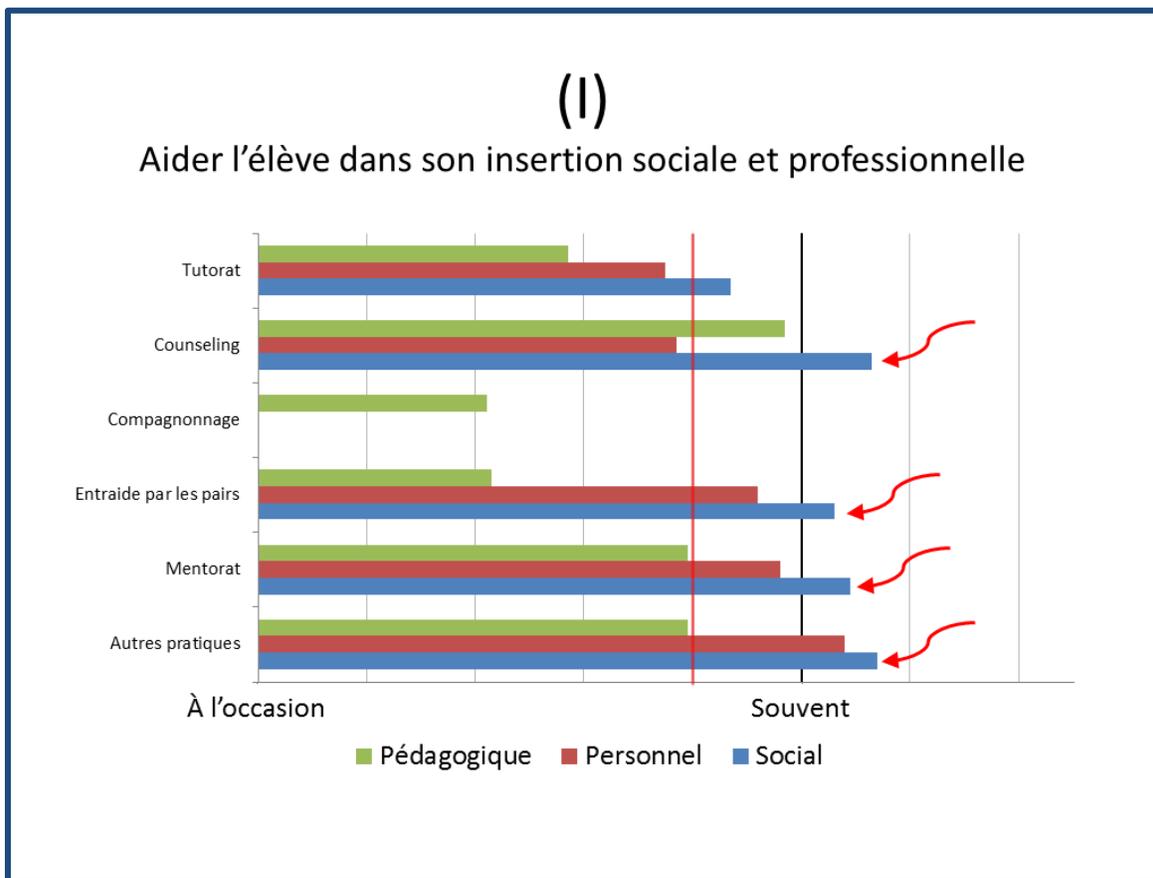
Favoriser l'insertion sociale et professionnelle de l'élève, vue d'ensemble

Observations

Tel que l'indique le graphe No 39, les résultats suivants ont été obtenus :

Les résultats montrent l'importance de la dimension d'ordre social des pratiques d'accompagnement de l'élève en matière d'insertion sociale et professionnelle.

Graphe No 39 : Insertion sociale et professionnelle, vue d'ensemble



Constats

Ces résultats montrent l'importance entre la dimension sociale des pratiques d'accompagnement de l'élève et l'objectif d'insertion. La dimension sociale s'intéresse aux activités dans le centre. Ces dernières sont importantes, car elles permettent aux jeunes adultes d'évoluer dans un milieu de vie stimulant qui donne le goût de persévérer dans les études et de s'y maintenir. L'insertion sociale et professionnelle de l'élève est un autre axe majeur de l'accompagnement de l'élève en FGA.

5.6 Sommaire des pratiques, dimensions, objectifs et caractéristiques

Cette analyse met en lumière deux sources de connaissances, ce qui nous amène à nous pencher sur deux apports. Ces derniers concernent, premièrement, ce que nous avons appris du modèle théorique à l'étude par nos analyses et, deuxièmement, ce que l'explicitation de la pratique des enseignants nous a également appris.

Les deux analyses combinées se sont complétées et ont permis de mieux comprendre le sens des différentes pratiques et comment les répondants les vivent dans la réalité.

Ces éléments viennent non seulement éclairer du point de vue de la théorisation engendrée par le modèle à l'étude, mais du point de vue émergeant de l'enseignement en tant que tel.

Dans les deux cas, ces analyses révèlent le caractère central de la dimension pédagogique dans l'accompagnement de l'élève en FGA, ce qui nous renvoie à l'importante contribution, en matière d'accompagnement de l'élève en FGA, de l'enseignant, puisque ce dernier inclut l'accompagnement de l'élève dans l'acte même d'enseigner.

Ce qui rejoint également les observations du CSE (2004) à savoir qu'en matière d'en d'encadrement au sein de l'école, dont l'accompagnement de l'élève fait partie, le travail des enseignants semble la « pierre angulaire » de toute intervention.

5.7 Synthèse des résultats

Dans cette recherche, un état des lieux sur l'accompagnement de l'élève en FGA a été réalisé. Ceci a permis, non seulement de comprendre la nature du concept à l'étude, mais aussi, les caractéristiques, les objectifs poursuivis par le déploiement de ces pratiques et certains liens avec la réussite de l'élève au sein de l'école, ce qui était aussi visé dans cette recherche.

Comme mentionnés précédemment, de cette étude, deux axes ont émergé et apparaissent comme des éléments-clés permettant de saisir notre objet d'étude tel qu'il se présente dans la réalité.

5.7.1 Premier axe d'accompagnement de l'élève en FGA

Le premier axe d'accompagnement de l'élève en FGA se trouve dans l'acte même d'enseigner, dans une nature proprement d'ordre pédagogique.

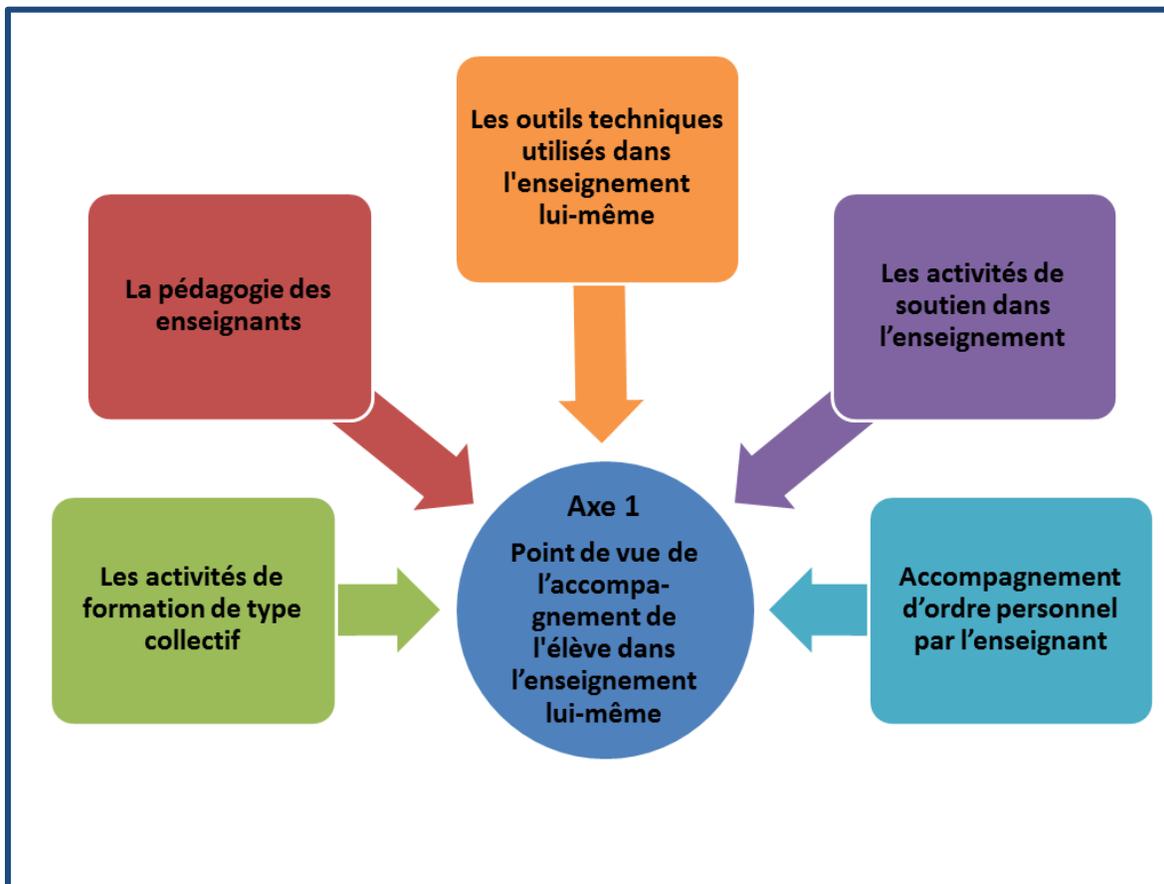
En effet, nous avons mis en évidence une preuve empirique de la présence d'une pédagogie dite « accompagnante » du côté des enseignants de la FGA, laquelle se veut une réponse adaptée aux besoins de la clientèle des CÉA.

Cette découverte offre l'avantage de pouvoir servir d'assises théoriques pour décrire, par un exemple concret, ce qu'est l'accompagnement de l'élève d'un point de l'enseignement, donc ce qu'accompagner veut dire pédagogiquement parlant, et ce, tant dans la nature, les objectifs, les applications, bref, dans des éléments pouvant servir de guide pour de futures études sur l'accompagnement de l'élève dans l'enseignement lui-même.

Les éléments sont au nombre de cinq. Ils sont présentés au schéma No 7.

Schéma No 7 : Axe 1

Accompagnement de l'élève dans l'enseignement lui-même



Pour plus de détails, le tableau No XXI qui suit est proposé.

Tableau No XXI : Synthèse des pratiques répertoriées dans l'axe 1

Catégories	Sous-catégories
La pédagogie des enseignants	Enseignement personnalisé Enseignement individualisé Tutorat individuel Autodidactie ou autodidactie assistée <ul style="list-style-type: none"> ▪ à distance ▪ en présentiel Compagnonnage et/ou entraide par les pairs en classe <ul style="list-style-type: none"> ▪ travail en équipe ▪ coopération Remédiation Différenciation pédagogique Projet <ul style="list-style-type: none"> ▪ pédagogie du projet ▪ projet personnel de formation Suivi des apprentissages dans la discipline enseignée (matière) Orthopédagogie
Les activités de formation de type collectif	Formation de groupes spécifiques d'élèves en difficultés scolaires <ul style="list-style-type: none"> ▪ passage au niveau secondaire 3 ▪ en français (lecture) tous les niveaux Cours de mise à niveau (transition de la FGJ à la FGA) Cours à options pour développer des talents particuliers Cours à options pour favoriser l'intégration sociale Ateliers de culture générale Programme de service d'entrée en formation (SEF) Ateliers thématiques de groupe pour soutenir sa réussite
Les activités de soutien dans l'enseignement	Soutien en français Soutien en mathématique Soutien linguistique (pour allophones) Soutien en orthopédagogie
Les outils techniques utilisés dans l'enseignement lui-même	Journal de bord Échéanciers Profil de formation TICS Matériel pédagogique adapté
Accompagnement d'ordre personnel par l'enseignant	Discussion en classe avec l'élève sur la vie en général (type réflexif) Aide d'ordre personnel

5.7.2 Second axe d'accompagnement de l'élève en FGA

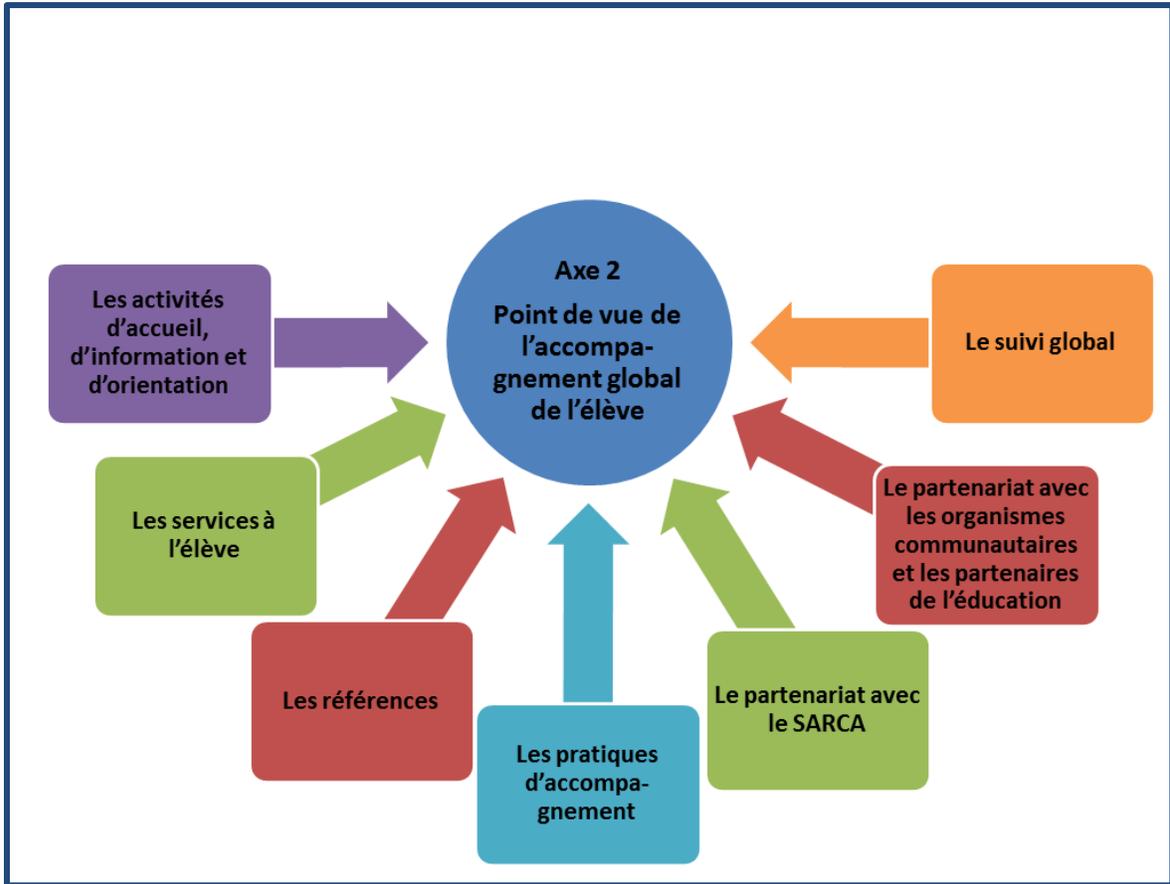
Le second axe d'accompagnement de l'élève en FGA concerne les pratiques nommées et décrites à travers les variables proposées par notre modèle théorique (Cf. graphe No 6). Cet accompagnement est, d'une part, singulier dans le sens qu'il est relatif à une pratique nommée et définie, en tant que telle, et d'autre part, il est pluriel, dans le sens qu'il peut se décliner en plusieurs autres pratiques dont il revient à chaque milieu de nommer et de définir.

De plus, il est de nature globale, parce qu'il prend en compte, à divers degrés, tant les éléments d'ordre pédagogique, personnel que social et il est de nature systémique, car il se compose du jeu des acteurs tel que proposé par Besette (2004), et il tient compte tant des acteurs à l'intérieur de l'école, de l'élève lui-même, des autres élèves et des acteurs à l'extérieur de l'école comme les organismes communautaires et les partenaires de l'éducation (Glasman, 2001).

Bref, le terme générique d' « accompagnement global de l'élève » le définit bien et le modèle théorique proposé, les variables, les objectifs et les points de repère retenus, dans le cadre de cette étude, ont permis d'en valider la pertinence d'un point de vue scientifique. En effet, cette construction permet de donner plus de clarté, de sens et d'homogénéité au concept d'accompagnement dont plusieurs auteurs (Paul, 2002, 2004 ; Pineau, 1998; Le Bouëdec, 2002; Suchaut, 2007; Piquée, 2001) mentionnent la complexité, la polysémie et le caractère hétérogène.

Les éléments sont au nombre de sept. Ils sont présentés au schéma No 8 qui suit.

Schéma No 8 : Axe 2
Accompagnement global de l'élève



Voici une synthèse des principaux points répertoriés au tableau No XXII qui suit.

Tableau No XXII : Synthèse des pratiques répertoriées dans l'axe 2

Catégories	Sous-catégories
<p>Les pratiques d'accompagnement</p>	<p>Tutorat Counseling personnel Counseling d'orientation ou de carrière Entraide par les pairs Mentorat Cybermentorat vocationnel <ul style="list-style-type: none"> ▪ ACADÉMOS Cyberaccompagnement <ul style="list-style-type: none"> ▪ Courriel, téléphone ▪ TICS (ex. VIA) </p>
<p>Les activités d'accueil, d'information et d'orientation</p>	<p>Accueil et information générale <ul style="list-style-type: none"> ▪ Information sur le fonctionnement de la classe et du centre ▪ Information sur les services du centre ▪ Information sur le profil de formation ▪ Information sur les services gouvernementaux ▪ Information sur les services externes Information scolaire et professionnelle (ISEP) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Activités d'information sur les cours et les programmes d'études, les professions, les tâches de travail, les emplois disponibles et les demandes d'admission en FP, au CÉGEP et à l'université ▪ Visites en FP ▪ Kiosques, élèves d'un jour, salons éducation et emploi, etc. ▪ Recherche d'emploi Orientation <ul style="list-style-type: none"> ▪ Approche par le counseling individuel ▪ Approche par le counseling en petit-groupe ▪ Approche par l'activité de formation en classe (activités ou cours) ▪ Approche par le projet d'orientation <ul style="list-style-type: none"> ○ Projet de vie ○ Projet personnel de formation ○ Projet d'orientation professionnelle ou de carrière ▪ Exploration et découverte de ses talents </p>
<p>Le suivi global</p>	<p>Suivi global de l'équipe-centre Suivi global individuel</p>

Catégories	Sous-catégories
Les services à l'élève	Travail social ou intervention psychosociale Psychoéducation Orthopédagogie <ul style="list-style-type: none"> ▪ Évaluation ▪ Intervention individuelle ▪ Intervention en classe Orientation Information scolaire et professionnelle Réadaptation Aide pédagogique Adaptation scolaire Toxicomanie Intervention en loisirs Éducation spécialisée Accompagnement en déficience intellectuelle Accompagnement en santé mentale Accompagnement des élèves avec des difficultés d'apprentissage Accompagnement des élèves HDAA Reconnaissance des acquis
Le partenariat avec le SARCA	
Le partenariat avec les organismes communautaires et les partenaires de l'éducation	Services des organismes communautaires selon leurs missions <ul style="list-style-type: none"> ▪ Intérieur des murs ▪ Extérieur des murs Partenaires de l'éducation <ul style="list-style-type: none"> ▪ Parents ▪ Employeurs ▪ Réseau de la santé et des services sociaux
Les références	Aide de l'enseignant pour prise rendez-vous Participation occasionnelle des enseignants aux rencontres Références en fonction des besoins de l'élève

5.7.3 Les deux axes de l'accompagnement de l'élève en FGA

Enfin, une synthèse de tous les éléments est présentée au schéma No 9.

Schéma No 9 : Schéma synthèse de l'accompagnement de l'élève



6. Discussion et interprétation des résultats

6.1 Discussion et interprétation des résultats

Rappelons encore que cette thèse poursuit l'objectif général qui consiste à décrire ce qui se fait comme pratiques d'accompagnement de l'élève au sein de l'école chez les jeunes adultes de 16 à 24 ans de la FGA du Québec, tout en identifiant les caractéristiques et les objectifs de ces pratiques. Pour ce faire, trois objectifs spécifiques et trois questions de recherche ont été développés à l'aide d'un cadre conceptuel unique s'inscrivant dans un paradigme sociologique de réussite au sein de l'école.

Pour traiter de ce chapitre, nous proposons une discussion à partir de quatre rubriques structurantes qui seront introduites au fur et à mesure de la discussion. Les recommandations suivront au prochain chapitre. Les thèmes de ces rubriques et les recommandations ont émergés tant des résultats que des analyses issus de l'axe un et l'axe deux, ainsi des objectifs dont nous avons fait l'étude.

6.1.1 Accompagnement de l'élève en FGA et ses fonctions

Si pour Paul (2004), l'accompagnement de la personne dans la postmodernité, possède globalement, tel qu'introduit dans notre cadre conceptuel, trois fonctions que sont l'individuation, l'autonomisation et la socialisation, nos résultats montrent qu'en ce qui concerne plus spécifiquement l'accompagnement de l'élève en FGA, il est possible d'y repérer quatre fonctions :

- ✓ fonction de construction de la connaissance (issue de l'axe1);
- ✓ fonction de remédiation (issue de l'axe 1);
- ✓ fonction d'orientation de l'élève (issue de l'axe 2);
- ✓ et fonction de soutien à la réussite au sein de l'école dans un paradigme sociologique (issue de l'axe 1 et de l'axe 2).

6.1.2 Fonction de construction de la connaissance issue de l'axe 1

Comme nous l'avons souligné, dans la problématique, lors de la présentation des éléments d'ordre historico-politique, l'éducation des adultes existe au Québec depuis presque 50 ans. Cette instance a été développée essentiellement pour desservir une population adulte (ce terme compris au sens propre) afin de répondre aux besoins spécifiques de ces derniers, en tenant compte que leurs besoins ne sont pas de même nature que ceux des enfants et des adolescents, ce qui a impliqué un investissement important des deniers publics et la mise en place d'un système capable de répondre aux besoins spécifiques des adultes en formation (MELS, 2007).

De plus, des efforts importants ont été déployés sur le plan des pratiques éducatives afin d'offrir à l'adulte un environnement éducatif adapté à ses caractéristiques et à ses besoins, assez fidèle à la théorie de l'apprentissage chez les adultes (Knowles, 1990) et étudié dans la thèse de Besette (2005) et dont les aménagements pédagogiques et organisationnels observés au secteur adulte découlent.

Or, du point de vue de la pédagogie des enseignants de la FGA, les résultats de cette étude montrent effectivement, à l'instar de Besette (*Ibid*), l'existence en FGA de l'usage d'une approche d'enseignement personnalisé centrée sur les besoins de l'élève. Toutefois, ce résultat ne peut à lui seul confirmer la présence d'une approche respectant les principes fondamentaux de l'andragogie puisque cette pratique ne rencontre pas les autres éléments théoriques présents dans la théorie de Knowls (1990). En effet, les répondants n'ont pas identifié, par exemple, le fait de tenir compte de l'expérience de vie de l'adulte, de ses capacités d'être autonome et de se déterminer eux-mêmes par eux-mêmes, mais ils ont plutôt insisté sur le besoin de l'élève (en particulier celui qui a des difficultés) d'être aidé et accompagné d'une manière active et assez intense tel qu'observé également dans plusieurs recherches (d'Ortun, 2009; Lemire, 2010; Rousseau, Théberge et al., 2010), et ce, tant dans leur environnement immédiat, en l'occurrence celui de la classe, que dans un environnement élargi, celui de leur vie en général. Tout ceci plaide en faveur d'un paradigme d'ordre plutôt pédagogique que celui d'un paradigme d'ordre andragogique.

À l'appui de cet argument, les répondants n'ont, d'ailleurs, pas utilisé le terme andragogie dans leur propos, sauf pour parler de "ressources andragogiques" que nous considérons davantage comme un artéfact de la pratique andragogique d'une certaine époque, sans plus.

Qui plus est, le milieu de la FGA semble, non seulement faire appel à une pédagogie centrée sur les besoins de l'élève que l'on pourrait qualifier d'orientation humaniste en référence aux travaux de Rogers (1961), tel que constaté chez plusieurs auteurs (Marchand, 1997; Spencer, 2006 cité dans Rousseau, Théberge et al., 2010) et qui permet au jeune adulte de sentir écouté et accepté inconditionnellement et lui procure un sentiment de bien-être général, mais aussi semble faire appel à une pédagogie dont les fondements ressemblent à ceux du constructivisme social (Berger et Luckman, 1966) et du socioconstructivisme fait de Vygotsky (Vygotskiï, 1896-1934, Yvon et Zinchenko, 2012) et de l'approche par compétence (APC) où les enseignants, l'élève lui-même, les autres élèves, les autres membres du personnel et les membres des organismes extérieurs sont les acteurs.

En effet, étant donné la présence d'un ensemble important, tant en quantité qu'en qualité, de résultats du côté de l'axe un, soit celui de l'accompagnement de l'élève dans l'enseignement lui-même, il semble qu'une des fonctions importantes de l'accompagnement de l'élève en FGA, se dégageant de cette recherche, est celle d'être un outil pour aider à construire les connaissances, et ce, en faisant appel à la sphère des interactions entre les personnes que sont les enseignants, en recherche de solutions, qui utilisent les pairs, les autres intervenants, *etc.*

Il apparaît que par l'accompagnement de l'élève et les multiples façons de s'adapter aux besoins de celui-ci (et d'y répondre), tant d'ordre pédagogique que ceux d'ordre personnel et social, l'enseignant semble pouvoir faire advenir un nouveau rapport au savoir et permettre la construction de la connaissance menant l'élève sur la voie de la réussite.

L'accompagnement de l'élève, comme une réponse adaptée afin de comprendre et satisfaire un besoin d'une personne d'abord (Paul, communication personnelle, 2010), et ce, dans le respect des caractéristiques qui lui sont propres, s'impose de lui-même au cœur même de l'activité pédagogique. Émerge alors, dans le fait de cet accompagnement, la construction des capacités pour apprendre et la possibilité de réussir les études.

Nous en concluons l'importance d'enrichir les propos discutés dans la thèse de Besette (2005), par l'observation de la possibilité d'une mutation des pratiques dites « andragogiques » vers des pratiques pédagogiques dites « d'accompagnement de l'élève » d'orientation socioconstructiviste.

Ces dernières ont possiblement émergé, d'une part, en réponse aux besoins des jeunes adultes qui fréquentent massivement la FGA (MELS, 2012), et d'autre part, été influencées par les pratiques éducatives des membres du personnel des centres, nouvellement arrivés en FGA, en référence à notre échantillon de base dont la majorité des membres du personnel a moins de 10 ans d'expérience en FGA. En effet, il est plausible que ce personnel ait été moins exposé, lors de sa formation initiale, à la culture fondatrice de la FGA et aux concepts théoriques de l'andragogie, moins répandus, comparativement à une certaine époque, tant dans les programmes universitaires que dans le milieu de la FGA lui-même.

Discussion supplémentaire

Dans le contexte de la FGA, tel que déjà mentionné au chapitre de l'analyse des résultats, l'enseignement individualisé est recensé comme étant une pratique pédagogique accompagnante.

Toutefois, la revue de littérature montre une diversité d'opinions sur la question quant à son bien-fondé auprès des élèves de la FGA. En effet, les uns disent que les élèves apprécient cette méthode (Dumont, Myre-Bisaillon, Rousseau et Samson, 2008) qui leur permet d'aller à leur rythme, d'autres diront que cette méthode est responsable de nombreux cas d'abandon des études (Bélanger, Carignan et Staiculescu, 2007; Lemire, 2010) puisque les élèves sont laissés à eux-mêmes attendant, pendant de longues périodes de temps, que leur tour soit venu pour avoir l'attention de leur enseignant ce qui aurait un caractère démotivant pour eux.

Soulignons que traditionnellement l'enseignement individualisé est avant tout une situation d'apprentissage laquelle contient essentiellement deux éléments : la lecture d'un cahier et l'aide d'un enseignant. Puis, puisqu'il n'est pas logique que l'enseignant fasse individuellement en présence de l'élève en difficulté la lecture du cahier, et ce, pour chaque élève de sa classe, il va de soi que l'élève sera seul dans la lecture de son cahier, donc seul dans son apprentissage. C'est donc qu'il existe, si l'élève peut fonctionner seul dans son apprentissage, un présupposé à savoir que l'élève est autonome dans celui-ci et dans sa capacité d'aller chercher lui-même les

ressources dont il a besoin pour progresser. Or, considérant les caractéristiques des élèves et de la complexité de leurs besoins au plan psychopédagogique (Dumont, Myre-Bisaillon, Rousseau et Samson, 2008); au plan personnel (Lemire, 2008) et au plan de leur intégration sociale (Janosz et Deniger, 2001), il va s'en dire que cette approche peut présenter des lacunes, c'est pourquoi, tel que le montrent nos résultats de l'étude, qu'un certain nombre d'enseignants offrent aux élèves des situations d'apprentissages diversifiées, donc plus complètes qu'uniquement celle de l'enseignement individualisé offert historiquement dans un paradigme andragogique qui prévoit effectivement que l'adulte est en soi une personne autonome.

À notre avis, le dénouement de cette contradiction se trouve dans une discussion concernant l'historique de la FGA, issue du courant andragogique prévoyant effectivement que l'adulte est en soi une personne autonome, capable de faire face lui-même à ses difficultés et parce que connaissant son rythme d'apprentissage devient le maître d'œuvre de son apprentissage (Knowles, 1990). Mais, dans ce type d'enseignement, il n'y a pas la notion d'être laissé constamment seul avec son cahier, mais l'idée d'être autonome dans l'usage de celui-ci, ce qui est fort différent. Selon Blanchar (2009) trois conditions régissent la capacité d'autonomie d'un élève : il identifie clairement les attentes des adultes, il identifie ses moyens intellectuels, ses méthodes de travail, ses outils, *etc.* et finalement, il passe à l'acte, ce qui engage sa motivation. On peut, dès lors, comprendre que le degré d'autonomie de jeunes adultes en difficulté est parfois questionnable comparativement à celui d'élèves adultes plus matures, entraînant conséquemment la nécessité d'adapter nos méthodes d'enseignement d'où l'offre d'accompagnement émerge.

Suite à cet éclairage, il est possible que le terme « enseignement individualisé », tel qu'il est utilisé, tant dans la pratique de tous les jours que dans la littérature scientifique, concernant la FGA, soit confondu avec « l'autodidactie ou l'autodidactie assistée » en présentiel, c'est-à-dire que l'élève est présent en classe, mais il fonctionne comme un élève autodidacte prétendument autonome dans ses apprentissages. En effet, dans l'autodidactie assistée, l'élève étudie en solitaire et de façon autonome et il est surtout soutenu par un matériel pédagogique adapté pour cette pratique (en l'occurrence son « cahier ») et aussi par son enseignant à qui il peut référer au besoin. Alors que l'enseignement individualisé, quant à lui, en terme de définition, est une pratique d'accompagnement où l'élève reçoit personnellement les explications afin d'être aidé à

surmonter ses difficultés à l'égard d'un apprentissage donné ou une notion difficile à comprendre, mais cela n'implique pas nécessairement que l'élève est seul dans ses apprentissages, puisque les enseignants peuvent en classe offrir également d'autres approches, par exemple, jumeler les élèves entre eux, faire des sous-groupes, offrir des activités d'enseignement collectif et autres, afin de répondre sur mesure aux besoins de l'élève.

À notre avis, l'enseignement individualisé, l'autodidactie ou l'autodidactie assistée, à distance ou en présentiel, ou toute autre pratique pédagogique, ne devrait être proposé à l'élève que s'il convient à ses besoins, à son profil et ses capacités d'apprentissage. Il est possible, en effet qu'il s'agisse d'une erreur assez répandue en FGA d'offrir au jeune adulte, au départ de sa formation, l'autodidactie assistée en présentiel sans avoir validé si cette dernière est adaptée ou non à ses besoins.

Cette situation peut s'expliquer par l'universalité de l'offre, tel que déjà discuté avec les résultats obtenus aux variables concernant le genre, l'âge et le niveau de scolarité. Aussi, par l'absence d'un « diagnostic », au départ de la formation, au sujet des besoins socio-psycho-pédagogiques de l'élève et d'un arrimage avec les pratiques pédagogiques appropriées.

L'enseignement individualisé, tout comme plusieurs autres pratiques d'accompagnement recensées, ne devrait pas être offert comme un choix universel, mais comme un outil disponible selon les besoins d'un élève donné. L'idée principale étant de répondre au besoin de l'élève afin qu'il demeure actif dans ses apprentissages dans l'esprit de construire ses savoirs.

Enfin, au sujet de la présence de l'enseignement personnalisé ⁵⁸en FGA, accordant une grande importance au fait de se centrer sur les besoins de l'élève, dont Besette (2004) dans sa thèse fait une démonstration claire, nos résultats corroborent aussi ce fait. À ce sujet, notre étude montre, par les divers moyens d'accompagnement de l'élève répertoriés, qu'en tenant compte des

⁵⁸ Pour un approfondissement concernant le concept d'accompagnement personnalisé, citons : « La notion d'individu (étymologiquement, ce qui ne peut être divisé) exprime une idée d'unité, tandis que celle de personne (du latin *persona*, « masque » et par extension, « caractère » « rôle ») rend compte d'une singularité, d'une figure. Par conséquent la personnalisation n'exprime pas du tout la même idée que l'individualisation, c'est-à-dire l'action de réduire à une unité indivisible ; elle définit celle d'identifier à une personne, de saisir sa singularité. Ainsi « personnaliser » ne veut pas seulement dire individualiser mais bien aménager les missions et les possibilités de réponse d'un service ou d'un dispositif à chaque individu et en fonction de ses propres potentialités. ». (Relanceau, Cherubini, Didier Sevet et Lafrenière, 2009, p.14).

caractéristiques des élèves et de la complexité de certains d'entre eux, un certain nombre d'enseignants offrent des activités éducatives complémentaires rendant les situations d'apprentissages plus riches et diversifiées, donc plus complètes que celles dites de « l'enseignement individualisé » issues historiquement du paradigme andragogique, et ce, tant au plan pédagogique, personnel que social. Ce serait donc précisément pour ne pas laisser seul l'élève que les autres moyens recensés, dits « d'accompagnement de l'élève », seraient déployés.

Tel que le confirme les résultats de notre étude, les enseignants vont parfois jumeler les élèves entre eux pour leur faire faire des exercices, faire des sous-groupes pour explorer des solutions à leurs problèmes, offrir des activités d'enseignement collectif, *etc.*, c'est la preuve qu'il ne s'agit pas uniquement d'enseignement individualisé en tant que tel.

De plus, dans un autre ordre d'idée, en ce qui concerne les études au sujet des élèves HDAA, dont les besoins ont été étudiés dans les travaux de Lemire (2010), ainsi que ceux de Rousseau, Théberge et al. (2010), nos résultats confirment effectivement, malgré la présence de multiples pratiques dites « accompagnantes », une tendance à la méconnaissance des besoins particuliers de cette clientèle, car les répondants sont effectivement demeurés assez vagues dans leurs commentaires à ce sujet. Par exemple, aucun répondant n'a utilisé les termes « troubles d'apprentissage » dont nous connaissons l'origine neurologique, (Bourassa, 2006), ni émis de distinction avec les termes « difficultés d'apprentissage », alors que nous savons que ces derniers nécessitent une intervention éducative spécialisée, parfois même des adaptations en contexte d'évaluation (MELS, 2009b; Lemire, 2010). Il est juste de rappeler que la présence de l'orthopédagogue ait été mentionnée, et ce, à plusieurs reprises, dans notre recherche, mais cette mention est demeurée assez superficielle, considérant le nombre important d'élèves de cette catégorie inscrits en FGA (Rousseau, Théberge et al., 2010) et les ressources théoriquement disponibles pour venir en aide à ces élèves, et ce, tant en termes d'évaluation que d'intervention (MELS, 2009b; Lemire, 2010).

Dans tous les cas, une étape de diagnostic en termes d'une analyse des besoins au plan socio-psycho-pédagogique semble indispensable afin de diriger l'élève vers les situations d'apprentissage les plus efficaces pour lui. Ce qui rejoint les travaux de Blanchar (2007) faisant état de l'importance d'une phase d'évaluation formative pour un accompagnement personnalisé réussi.

En résumé, au terme de cette recherche, il semble que la terminologie « d'accompagnement personnalisé » semble bien décrire l'ensemble des pratiques éducatives dites « accompagnantes » des enseignants de la FGA permettant d'offrir une variété de pratiques pédagogiques adaptées aux besoins de l'élève, incluant ceux des élèves HDAA, afin qu'ils parviennent à construire leurs connaissances et à réussir au sein de l'école.

6.1.3 Fonction de remédiation issue de l'axe 1

A la rubrique concernant l'éducation des adultes, introduite dans notre problématique, il a été mentionné que le Québec, en 2002, s'est doté d'une politique en matière d'éducation des adultes et de formation continue. Puis, dans le cadre de cette politique, quatre orientations structurantes y sont poursuivies. Il est important de les renommer ici, ainsi que de souligner que cette politique est le résultat d'un ensemble de mesures s'étant développé sur de nombreuses années de réflexion, de recherche et de multiples prises de décisions (MELS, 2007). Ce sont les suivantes : assurer une formation de base aux adultes; maintenir et rehausser sans cesse le niveau de compétences des adultes; valoriser les acquis et les compétences par une reconnaissance officielle; lever les obstacles à l'accessibilité et à la persévérance (MELS 2002).

Or, depuis plusieurs années, l'éducation des adultes, par l'entremise de ses centres de FGA, s'est non seulement consacré à une clientèle d'adultes, mais aussi, au fil du temps, s'est donnée une seconde mission, celle de desservir une population résiduelle composée de jeunes adultes en provenance du secondaire, en continuité et en discontinuité (MELS, 2007) qui ne sont pas parvenus, dans le temps normalement accordé, à réussir au sein de l'école secondaire une scolarisation suffisante à la valorisation de leurs acquis et à une insertion prometteuse au marché du travail.

À la lumière des résultats obtenus dans cette recherche, il semble que la FGA, par la diversification des pratiques d'accompagnement de l'élève et la qualité de cette offre observée à partir des différentes variables dont nous avons proposé l'étude, semble en mesure de prendre en charge les jeunes adultes en difficulté, de les remettre pédagogiquement et personnellement en « action » (Dubet, 1994). Ce qui, par extension de sens, pourrait vouloir dire que parce qu'elle accompagne la FGA semble permettre des possibilités nouvelles de mobilisation des ressources

vers une l'ascension des jeunes adultes non seulement sur le plan scolaire, mais également sur le plan social.

En effet, la portée symbolique d'une première qualification d'ordre secondaire est très grande et, tel que déjà mentionné, les études sur le décrochage scolaire montrent la présence dans le discours des jeunes d'une forte adhésion à l'idée de l'importance d'avoir un premier diplôme (Janosz et Deniger, 2001; d'Ortun, 2009) et le travail d'accompagnement des clientèles de jeunes adultes pour l'atteinte de cet objectif est de première importance considérant les conséquences négatives découlant d'un second abandon des études (Bélanger, Carignan et Staiculescu, 2007).

Cela implique en réalité la présence d'une cinquième orientation de principe, à la politique d'éducation des adultes, soit celle de contribuer à la toute première mission de l'école, celle d'instruire, de qualifier et de socialiser une proportion de jeunes élèves, ayant quitté prématurément le cadre de l'école secondaire, en attente d'obtenir une première qualification et espérant se voir offrir de nouvelles possibilités de réussite (*Ibid*). En effet, le retour sur des éléments de socialisation semble être des éléments-clés du travail de reconstruction du lien positif créé avec les enseignants de la FGA et semblant favoriser de la réinsertion des jeunes élèves au sein de l'école.

Dans cet esprit, il est donc plausible de penser qu'en tentant de répondre au besoin de l'élève, et ce, tant en individualisant qu'en personnalisant, par les multiples pratiques d'accompagnement de l'élève recensées, par ses approches dites « d'accompagnement de l'élève », la FGA permet possiblement aux jeunes adultes non pas de se voir offrir un système de relégation scolaire et sociale inférieur (Janosz et Deniger, 2001) mais une possibilité nouvelle, une autre chance pour l'élève, celle de possiblement remédier à ses difficultés d'apprentissage non résolues au secteur régulier.

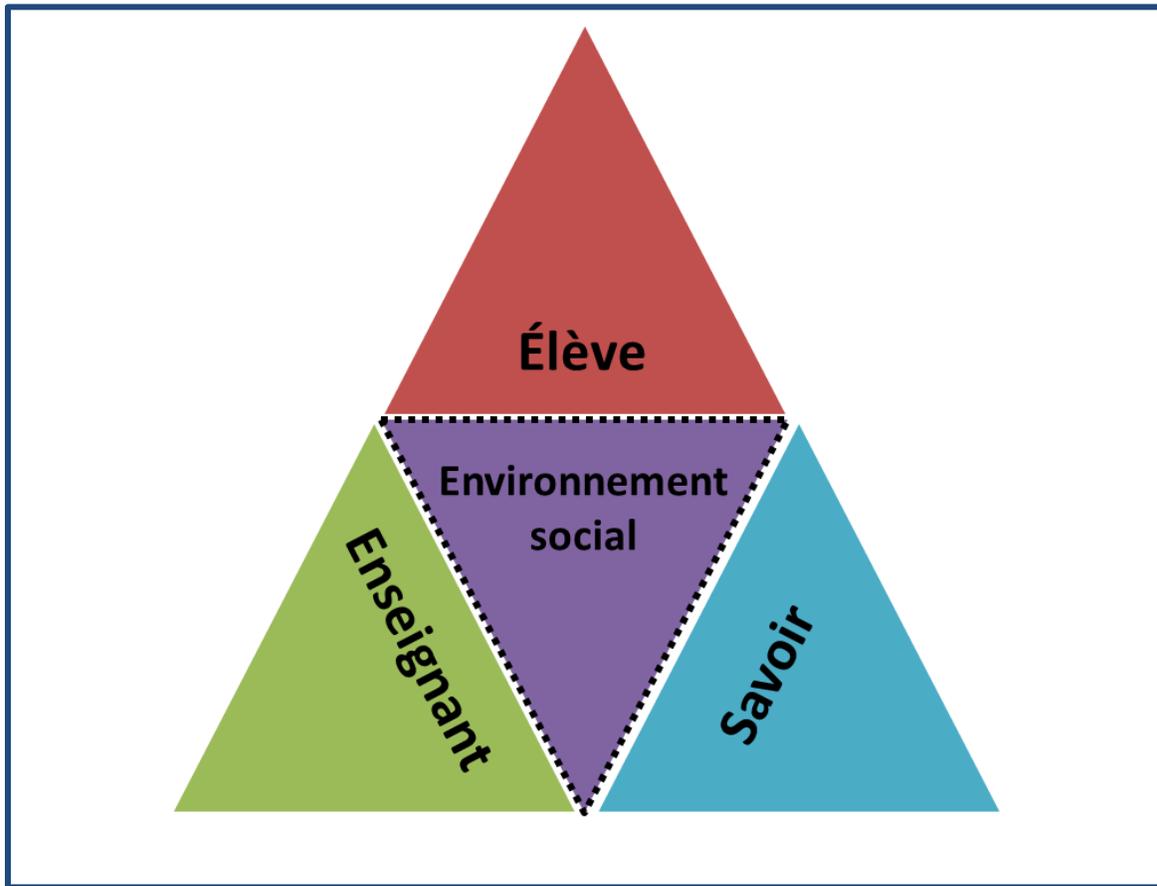
Dans cette thèse, nous avons travaillé sur un thème et une population précise, celle des jeunes de la FGA et de leur accompagnement au sein de l'école. Mais, il n'en demeure pas moins que ce qui a été trouvé et découvert pourrait avoir une portée beaucoup plus grande et plus large que cette population, dans le sens que notre travail nous mène également sur une réflexion plus profonde concernant des pistes pour améliorer l'efficacité, l'équité et la qualité d'un système éducatif comme le nôtre (ou comparable au nôtre), en proposant d'autres pistes de remédiation

avec les élèves présentant des différences au cœur même des processus d'apprentissage. Toutefois, une nouvelle tradition chez les maîtres se devra d'être mise en place par la prise en compte de la dimension de l'environnement social comme faisant partie intégrante de nos interventions. Cette prise en compte ne serait pas une idée lointaine, mais un élément intégré dans notre analyse des besoins en termes de situations d'apprentissage et d'intervention puisque les ressources présentes ou non présentes dans l'environnement social de l'élève, dont l'accompagnement ou le non accompagnement fait partie, s'avèrent un déterminant majeur de la réussite au sein de l'école.

Ces observations pourraient permettre d'inscrire notre recherche en progression épistémologique au modèle théorique traditionnel du « triangle pédagogique » de Houssaye (1992) en proposant d'inclure explicitement les réalités discutées et observées par l'école sociologique, pour se diriger vers une représentation théorique nouvelle soit celle du « tétraèdre pédagogique ». En effet, traditionnellement, l'enseignant réfère dans son enseignement à la trilogie formée de l'élève, de l'enseignant et du savoir, mais la réalité de notre étude montre l'importance de la composante des interactions avec l'environnement social dans la progression de l'élève au plan de ses apprentissages.

Ce modèle pourrait s'illustrer de la façon suivante, tel que le montre le schéma No 10 proposant de tenir compte de quatre constituantes formées de l'élève, de l'enseignant, du savoir et de l'environnement social.

Schéma No 10 : Tétrahèdre pédagogique



Enfin, puisque cette thèse s'insère dans un cadre théorique issu du courant sociologique de l'éducation, il est important de souligner que les repères théoriques sociologiques ne doivent pas être compris comme étant des constructions abstraites, mais ils doivent se concrétiser et s'harmoniser dans des modèles pédagogiques capables d'inclure tous les types de réalités vécues par les élèves en provenance de tous les milieux et toutes les classes sociales, véritable défi posé par la scolarisation de masse. Ainsi, dans un modèle sociologique d'accompagnement de l'élève, la prise en compte des caractéristiques de l'élève (incluant celles de sa famille) ne consiste pas à en faire la liste et à en dénoncer les lacunes. Elle permet plutôt de comprendre les besoins de l'élève en termes de socialisation au sein de l'école. Ceux-ci peuvent se comprendre tout simplement comme des écarts à combler pour faire advenir une meilleure intégration à la culture de l'école, rendant ainsi plus probable la réussite au sein de celle-ci.

6.1.4 Fonction d'orientation de l'élève issue de l'axe 2

Tel que mentionné dans notre problématique, rappelons que dans *Persistence et réussite aux études postsecondaires : Étude d'un accompagnement personnalisé pour étudiants en situation d'échecs*, Phillion, Bourassa, Leblanc, Plouffe et Arcand (2010) proposent un dispositif pour les étudiants en milieu universitaire au Canada. S'inspirant du programme belge *Rebond*, ces chercheurs ciblent cinq volets dont on doit tenir compte afin de soutenir la réussite des étudiants. Or, le premier de ces cinq volets concerne l'importance pour l'étudiant de définir son projet d'études et son projet professionnel. En effet, selon les auteurs, l'indécision sur le plan de l'orientation scolaire et professionnelle (Langevin, 1996 ; Noël et Romainville 1998 ; Sirota, 2003; Tinto, 1975, cité dans *Ibid*), et l'absence de projet professionnel (Chenard 2005, cité *Ibid*) augmentent de façon importante les risques d'échecs et de décrochage scolaire.

À ce sujet, la plupart des intéressés des questions d'orientation scolaire et professionnelle, en milieu scolaire, s'entendent pour dire que les difficultés d'orientation chez les jeunes ont augmenté et que les effets sont désastreux tant pour l'individu que pour la collectivité (Bégin, Bleau et Landry, 2000). En effet, les conséquences négatives pour les établissements d'enseignement sur le plan organisationnel, pour l'État au plan financier (coûts des échecs scolaires, des changements de programmes et des abandons, *etc.*) sont graves et se chiffrent en millions de dollars (Riverin-Simard et Simard, 2004; MELS, 2006a, 2006b; OCDE, 2003) à chaque année.

Or, il semble indiqué de rappeler, au sujet des pratiques d'accompagnement de l'élève en FGA, l'existence de formes variées de counseling soit le counseling éducationnel, dispensé par les membres de plusieurs catégories de personnel, dont les enseignants, puis le counseling d'orientation (souvent appelé counseling de carrière), dispensé par les conseillers d'orientation, composant une partie importante de notre échantillon de répondants, soit 15,1% de celui-ci (ce qui signifie plus de la moitié de cette catégorie ayant participé à notre enquête).

Puis, observons, comme le montrent nos résultats de recherche, que ces deux formes de counseling sont très souvent associées au fait d'aider l'élève à se donner un projet, et ce dans les trois dimensions d'ordre pédagogique, personnel et social à l'étude.

En conséquence, cet élément semble donc présenter un axe majeur de l'accompagnement de l'élève en FGA. En effet, l'accompagnement de l'élève, lorsqu'il vise le projet, cible directement le sens que l'on donne ou que l'on ne donne pas à ses études, la direction que l'on possède ou l'on ne possède pas pour réussir ses études, donc l'orientation de l'élève dans un sens large du terme tel que décrit théoriquement chez Boutinet (2002). Pour l'auteur, parler d'accompagnement, c'est inclure et comprendre l'importance du lien social (ne pas laisser seul) et celui de l'orientation (doute, perte de sens et de direction). Selon Deniger (communication personnelle, 2013), ceci est d'autant plus important à souligner, du fait que le travail d'accompagnement se fait souvent auprès d'élèves, non seulement dont l'orientation n'est pas construite et demeure à engendrer, mais auprès d'élèves en difficulté, ce qui peut aussi vouloir dire pour l'élève, d'être en difficulté parce qu'on n'a pas de projet (absence de sens). Ce qui montre toute la complexité de ce type d'intervention.

Par contre, se basant sur les pistes de solutions fournies par les répondants concernant le projet de l'élève, il est possible d'apporter quelques précisions structurantes à ce sujet.

D'abord, il faut convenir que la compréhension de l'expression « se donner un projet » peut effectivement être interprétée de plusieurs façons. Nous en proposons deux. La première peut être comprise, dans le sens pédagogique du terme, tel que proposé par Morisette (2002), et qui va dans le même sens que la proposition du MELS concernant le renouveau pédagogique (<http://www.mels.gouv.qc.ca/>), dans *Accompagner la construction des savoirs*. Dans cet ouvrage, l'auteure mentionne que l'approche par le projet est effectivement en mesure de rendre les élèves plus actifs en classe, citons :

« En effet, la pédagogie du projet est utilisée depuis longtemps par certains enseignants particulièrement intéressés à rendre leurs élèves plus actifs en classe, à donner du sens aux apprentissages scolaires ainsi qu'à développer certains savoirs cognitifs et sociaux (savoir organiser, faire des liens, travailler en équipe, utiliser des ressources variées, *etc.*) plutôt qu'uniquement des connaissances théoriques. ». (Morisette, 2002, p. 114).

Dans ce contexte, l'orientation de l'élève pourrait se traduire, par une exploration des intérêts que l'élève porte en lui, et qui, supporté par son enseignant, traduira en projet d'ordre pédagogique (un projet scolaire), qu'il réalise en classe, donnant ainsi un sens à ses apprentissages. Dans ce sens, la pédagogie du projet permet à l'élève, non seulement d'être actif dans son apprentissage

(Morissette, 2002), mais aussi favorise l'insertion scolaire, puis sociale, et l'orientation de l'élève par l'exploration de ses intérêts et la validation de ses capacités à mener à bien son projet, ce qui pourrait permettre à l'élève, ultimement, de mieux se situer tant dans le système social que dans son identité; ce qui rejoint l'esprit général de la théorie de la socialisation scolaire chez Dubet et Martuccelli (1996).

L'orientation de l'élève dépasse, dans ce cas, le cadre d'un service individuel d'ordre psychologique (dimension d'ordre personnel), vécu en vase clos, puisque la dimension pédagogique y est présente ainsi que la dimension sociale dans les multiples interactions que l'élève aura au sein de l'école, avec son milieu, son enseignant et ses pairs tout au long de son projet de formation au sein de l'école.

De plus, soulignons que les projets scolaires englobent : les aspirations, l'histoire familiale et l'histoire scolaire des parents (Duru-Bellat et Van Zanten, 2006, 2009). Ils peuvent donc être larges et posséder de multiples dimensions cachées (Forquin, 1989) qu'une approche sociologique de l'éducation est capable de mettre à jour, pour une plus grande édification des jeunes adultes capables, s'ils y sont guidés, d'être stratégiques et de prendre leur juste place, dans le système. Et ceci, non pas en terme de déterminisme social, mais parce qu'ils ont appris, à travers l'accompagnement qu'ils ont reçu, à reconnaître leurs talents et à exercer leur libre arbitre, en référence à la logique de subjectivation chez Dubet (1994).

Dans ce sens, l'accompagnement de l'élève à se donner un projet pourrait devenir l'accompagnement de l'élève à découvrir l'orientation qu'il porte en lui et qui est inscrit dans son identité lui permettant de s'épanouir.

La deuxième façon de comprendre le projet de l'élève est de s'intéresser au projet professionnel lui-même, dans le sens d'une recherche d'identité personnelle puis vocationnelle, qui est le champ d'exercice des conseillers d'orientation.

Ce dernier s'intéresse non seulement aux dimensions d'ordre scolaire, personnel et social du projet de l'élève mais aussi sa dimension professionnelle. En effet, se choisir un objectif professionnel, réfléchir au futur emploi que l'on voudrait avoir, donc à la place ou position que l'on voudrait avoir dans la société, permet d'aider à construire le sens de l'expérience d'apprendre. Et nous pensons, à l'instar du MELS (2004c; 2006a; 2008a; 2008b), que faire une

démarche d'orientation scolaire et professionnelle structurée pour nommer un objectif professionnel fondé sur les intérêts, les capacités, la personnalité, les compétences de l'élève, *etc.*, aide aussi à développer l'univers du sens identitaire, capable d'engendrer un réel projet de vie chez l'élève.

Dans son livre *À chacun sa mission Découvrir son projet de vie*, Monbourquette (1999) propose de clarifier ce que veut dire découvrir son projet de vie en clarifiant l'usage du terme mission, citons : « [...] le terme *mission* renvoie à une orientation inscrite dans l'être de chacun en vue d'une action sociale. Autrement dit, il désigne le besoin ressenti de s'épanouir dans un agir correspondant à son identité, au service d'une communauté » (p. 18). Cette définition pourrait servir d'appui en termes de terminologie commune en vue de clarifier ce que nommer un projet de vie pourrait vouloir dire.

Enfin, sur le thème du projet de vie, selon Monbourquette (1999), citons : « La connaissance de soi est le facteur principal dans la découverte de sa mission. Quelle que soit la forme que prend la mission, elle s'enracine dans l'identité de chaque individu. » (p. 22). Et,

« Les décrocheurs, ces jeunes qui quittent l'école avant la fin du secondaire sont des êtres découragés faute d'avoir trouvé un but intéressant dans la vie. Il est donc important de les aider à découvrir leur mission. Cela leur permettrait d'acquérir de la confiance en eux-mêmes et, en conséquence, de la persévérance dans leurs études. » (Monbourquette, 1999, p.39).

Rappelons encore l'importance du soutien chez les jeunes adultes fréquentant les centres de FGA, ainsi que leur besoin, très clairement exprimé, d'être guidés dans leurs choix scolaires et professionnels, incluant les besoins d'information, largement documentés et soulignés dans de nombreuses études (Rousseau, Théberge et al., 2010; MELS, 2004c, 2006a) et corroborés par cette présente étude. Hors, l'information scolaire et professionnelle fait partie intégrante du processus d'orientation.

Bref, considérant ces multiples facettes qu'implique aider l'élève à se donner un projet, l'importance de la complémentarité du conseiller d'orientation, des autres « accompagnateurs » du milieu scolaire, tant à l'intérieur de l'école qu'à l'extérieur de l'école⁵⁹, ainsi que celui de l'enseignant est à mentionner, car ceux-ci peuvent effectivement, chacun dans leur spécialité, apporter à l'élève l'aide dont il a besoin pour formaliser son projet, en tenant compte des besoins de ce dernier en terme de leur maturité vocationnelle. Ajoutons aussi que l'enseignant, peut, à cet effet, agir comme un facilitateur, amorcer avec l'élève la prise de conscience au sujet de l'importance de donner un sens à son projet (Boutinet, 2002) et faire des recommandations et des références au conseiller d'orientation, tel que prévu à notre modèle d'accompagnement de l'élève.

Dans ce contexte, il importe donc de proposer pour le domaine de l'orientation des modèles d'intervention efficaces et capables de prendre en compte tous les éléments en cause en matière d'orientation scolaire et professionnelle pour les écoles.

Or dans *Choix professionnel et développement de carrière, Théories et recherches*, Bujold et Gingras (2000) proposent une revue des principales théories et approches utilisées en orientation. Au chapitre de l'intervention, deux grandes tendances se dégagent de ce portrait, soit celle issue du counseling de type personnel et celle issue du champ des psychothérapies. La plupart de ces théories relèvent d'un corpus théorique appartenant à la psychologie⁶⁰.

En effet, en référence aux travaux de recherche de Mellouki et Beauchemin (1994), depuis le tout début de son histoire, le domaine de l'orientation est investi par le domaine scientifique de la psychologie. Concrètement, l'usage des éléments appartenant à la psychologie rationnelle, différentielle, expérimentale, de l'enfance et de l'adolescence, la psychologie pédagogique, etc., et la psychométrie est largement répandu, et ce, tant sur le plan des théories pouvant alimenter la recherche que celles pouvant servir de cadre théorique à la pratique. Aussi, plus récemment, à la demande du MELS, les travaux de Riverin-Simard et Simard (2004) proposent une méta-analyse en matière d'orientation chez les adultes. Ceci permet de constater les nombreux appuis scientifiques propres au domaine de l'orientation qui ne cessent, encore aujourd'hui, de

⁵⁹ Comme l'initiative du cybermentorat vocationnel ACADÉMOS (<http://www.academos.qc.ca>) issue de la communauté.

⁶⁰ Pour plus d'information sur le sujet vous pouvez vous référer au site Groupe provincial de soutien pour une approche orientante à l'école. (<http://gpsao.educ.usherbrooke.ca/>).

s'abreuver à ce champ théorique, et ce, pour répondre aux besoins des personnes de tous les groupes d'âge.

Quant aux approches issues du courant sociologique, elles sont regroupées sous le thème des théories des facteurs socio-économiques et culturels et qui sont, à ce jour, peu élaborées en termes d'outils et de techniques d'intervention. À ce sujet, Bujold et Gingras (2000) soulignent l'importance de trois remarques faites en 1996 par Hotchkiss et Borow (1996, cités dans *Ibid*). Ce sont les suivantes : 1) les chercheurs du domaine de l'orientation ne s'intéressent pas aux aspects du monde du travail qui intéressent les sociologues, 2) la perspective psychologique accordant plus de poids au pouvoir qu'ont les individus sur les choix relatifs à leurs carrières est la plus répandue et celle qui obtient le plus d'adhérents parmi les praticiens de l'orientation et, finalement, 3) les approches sociologiques n'offrent pas de théorie unifiée, car le travail humain est plutôt perçu par les sociologues sous l'angle des forces sociales qui s'exercent sur la personne.

Pourtant, avec la sociologie de l'expérience sociale chez Dubet (1994), il est possible de concevoir que la personne peut aussi jouer un rôle actif et créatif dans son processus de socialisation (en référence aux trois logiques d'actions qui ont été documentées dans cette recherche). Dans ce sens, nous pensons que notre modèle sociologique d'accompagnement de l'élève utilisant la théorie de la socialisation scolaire de Dubet (1994) répond à un besoin sur le plan des outils et des techniques d'intervention en développement de carrière dans une approche sociologique des problèmes d'orientation au sein de l'école.

6.1.5 Fonction de soutien à la réussite au sein de l'école dans un paradigme sociologique, issue de l'axe 1 et de l'axe 2

La réussite scolaire d'un plus grand nombre d'élèves, voire même de la presque totalité de notre population, demeure un idéal très cher aux yeux des éducateurs déployant chaque année scolaire une somme considérable d'énergie et de moyens pour y parvenir.

Aussi, tant du côté des représentants du monde de l'éducation que celui des instances issues de la communauté en général, il semble exister un consensus à savoir que ce seuil minimal d'éducation, pour l'ensemble de la population, puisse se situer autour du diplôme de fin d'études secondaires soit l'équivalent de onze années de scolarité. Cet objectif interpelle donc plus spécifiquement l'instance de l'école secondaire aux prises avec ce défi de taille qu'est celui d'amener, à ce seuil minimum, un nombre croissant d'élèves compétents et fonctionnels.

L'étude des indicateurs sur l'éducation du Québec montre que le taux global de diplômes obtenus au secondaire est en croissance pour l'ensemble de la province et que, conséquemment, le taux de décrochage scolaire est à la baisse (MELS, 2012). Toutefois, il semble demeurer, malgré ces résultats globaux positifs, un pourcentage (autour de 20%) de notre population sans diplôme et sans qualification formelle (*Ibid*).

De plus, signalons que ce taux de réussite peut avoir été calculé, si la méthode de calcul de l'OCDE est adoptée après l'âge de 20 ans (ou même inclure les adultes tous âges confondus); ce qui nous semble un âge déjà tardif pour l'atteinte du niveau d'études secondaires, car cela entraîne souvent des coûts et des dépendances parentales et sociales lourdes de conséquences tant au plan individuel que collectif.

Quant à l'espérance de scolarisation des jeunes dans un pays comme le Canada, nous avons présenté les projections d'Orivel (2003, cité dans Duru-Bellat et Van Zanten, 2009) et ces dernières se situent autour de 17 ans de scolarité ce qui comporte des dangers de marginalisation et d'exclusion des clientèles sous-scolarisées pour qui des solutions équitables et adaptées sont urgentes.

Nous en concluons que le rôle de la FGA est plus important en termes des résultats nationaux en matière de réussite des jeunes au sein de l'école, qu'il n'en paraît à première vue, car l'ensemble du problème de la réussite des élèves au secondaire ne peut se résoudre uniquement par les mesures du secteur de formation des jeunes, mais également par celles en provenance du secteur de la FGA où se côtoient jeunes adultes et adultes dans les mêmes programmes d'études.

En effet, la fréquentation des jeunes au secteur des adultes apparaît, de plus en plus, à plusieurs jeunes, ainsi qu'à leurs parents, une solution de rechange valable et intéressante, offrant une possibilité de réussite supplémentaire par son offre de service, surtout son soutien (Rousseau, Théberge et al., 2010). Nous pouvons d'ailleurs noter, toujours en ce qui a trait à nos indicateurs (MELS, 2012), une augmentation des inscriptions à ce secteur, et ce, dans l'ensemble du territoire du Québec. De fait, les effectifs de jeunes peuvent représenter plus de 50% de la population étudiante dans certains milieux (MELS, 2012).

Or si, avant nous, P. Bourdieu et J.-C. Passeron (1970) ont dénoncé le fait que l'École semble exiger des élèves ce qu'elle ne leur donne pas (et ce dont ils ont besoin pour y survivre), c'est-à-dire l'accès à la culture, et, plus récemment, M. Duru-Bellat et A. Van Zanten (2006, 2009) ont continué de démontrer la présence récurrente de toutes sortes d'inégalités à l'école, l'offre d'accompagnement pourrait s'insérer ici comme un outil et un moyen pour rejoindre les populations dont le défi de la réussite présente des obstacles non seulement au plan personnel (Lemire, 2010), mais aussi des obstacles se situant au cœur même du processus de scolarisation et de socialisation (Doray et Bélanger, 2005 ; Deniger, 2009c).

Puisque de l'offre d'accompagnement semble résulter une nouvelle expérience culturelle entre le jeune adulte et son milieu, comprise chez Lhotellier, (2001) comme un « [...] espace transitionnel dont la personne a besoin pour faire face à sa désorientation ou à sa détresse. » (p.199), l'accompagnement de l'élève pourrait, non seulement permettre la construction de la connaissance, mais permettre également la construction d'un nouveau rapport avec l'école, voilà une piste que suggèrent nos résultats de recherche.

De nos jours, au sujet de l'équité en éducation⁶¹, Duru-Bellat et Van Zanten (2009) constatent qu'encore maintenant certaines inégalités scolaires sont attribuables au fonctionnement de l'institution scolaire et que les processus de sélection scolaire prennent place très tôt dans l'enfance. Selon elles, aujourd'hui, les préoccupations initiales au sujet de l'accès aux systèmes d'éducation se sont déplacées vers les enjeux de réussite et, pour reprendre la classification de Grisay (1984), elles concernent davantage les inégalités de traitement, de réussite scolaire et celles de la valorisation des acquis scolaires dans la vie sociale et professionnelle, c'est-à-dire le lien avec les positions occupées sur le marché du travail.

Rappelons, comme le soulignent Doray, Picard, Trottier et Groleau (2009), que les systèmes éducatifs comportent une fonction de sélection dont il faut prendre acte et l'individu n'effectue pas ses choix d'orientation scolaire et professionnelle de façon isolée et individuelle, mais en intégrant la dimension sociale c'est-à-dire en tenant compte également du fonctionnement institutionnel dans lequel il est placé et effectue ses transactions. Cette fonction de sélection est aussi au cœur du débat sur les inégalités sociales à l'école, car directement reliée à la question de l'exclusion sociale et à celle de relégation aux emplois subalternes qui menacent surtout les décrocheurs scolaires, les enfants issus des milieux populaires et les enfants issus des communautés culturelles minoritaires.

Comme le montrent bon nombre d'enquêtes, les déterminants d'ordre socioéconomique continuent aujourd'hui d'affecter les taux de réussite et ces inégalités de réussite soulèvent un questionnement quant à l'équité de notre système éducatif.

C'est pourquoi il nous semble pertinent de situer l'accompagnement de l'élève comme un moyen possiblement prometteur favorisant l'équité dans les systèmes éducatifs. L'idée générale est de donner la chance à des personnes qui n'ont pas eu la possibilité de se hisser dans la hiérarchie scolaire et d'atteindre un niveau d'études attendu et souhaitable. En somme, il s'agit d'aider les élèves qui ne sont pas arrivés à exprimer leur plein potentiel à trouver leur voie par une valorisation de leurs capacités à l'école. Comme il a été mentionné précédemment plusieurs jeunes connaissent l'épreuve de l'exclusion et de la précarité, conséquence directe de leur manque d'éducation.

⁶¹ Pour un approfondissement du concept d'équité en éducation, vous pouvez vous référer aux travaux de (Sall & De Ketele, 1997).

En conséquence, au terme de notre recherche, nous croyons que le milieu de la FGA semble, par ses pratiques et ses approches pédagogiques dites « accompagnantes », être un milieu éducatif capable d'injecter de l'équité dans le système éducatif.

De plus, l'idée de placer la réussite au sein de l'école (RSE) au cœur des pratiques d'accompagnement de l'élève, dans une approche sociologique du problème de décrochage scolaire, tel que proposé par notre modèle et étudié dans cette étude, montre une autre possibilité d'intervention en matière de solution dans la lutte au décrochage scolaire.

De fait, tel que suggéré par le CSE (2002) citons : « une partie du décrochage scolaire s'explique par l'incapacité des jeunes à vivre dans un milieu qui cesse d'avoir de la signification pour eux, et même, dans la pire des hypothèses, qui n'en a jamais eu. » (p. 5). De plus, comme décrit par le Conseil, la réussite éducative s'observe aussi par « un sentiment intérieur très profond par lequel l'élève se sent chez soi (sic) à l'école et par lequel il fait sien le projet d'apprentissage et de développement personnel que véhicule l'école. » (CSE, 1996c, cité dans CSE, 2002, p.5).

Favoriser la réussite des jeunes en difficulté peut paraître, à certains, un travail laborieux et marginal, voire complexe (Janosz, 2000), mais en raison du nombre important de ces jeunes, il est très important de s'y investir dès maintenant.

Dans *L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine*, Janosz (2000) mentionne, au chapitre des facteurs institutionnels de réussite au sein de l'école que :

« Plusieurs auteurs ont démontré que l'école, par ses structures, son organisation du cursus ou son climat, influence l'expérience scolaire des adolescents [...]. Peu d'études se sont attardées spécifiquement à l'effet de l'environnement scolaire sur le décrochage, mais la variabilité observée dans les taux d'absentéisme de ce décrochage entre les écoles (au-delà des caractéristiques des élèves) (Bos *et coll.*, 1990; Hrimech, *et coll.*, 1993; Rutter *et coll.*, 1979), ainsi que les résultats concernant l'influence de l'environnement scolaire sur la réussite scolaire (Janosz, Georges, Parent, 1998; Purkey et Smith, 1993; Ruter, 1983) permettent d'affirmer que l'école, comme milieu de vie, est un des déterminants de la persévérance scolaire. » (p.111).

Or, l'encadrement incluant l'accompagnement et les services à l'élève, fait partie de l'environnement éducatif immédiat de l'élève. Ajoutons que:

« [...] bon nombre des déterminants du décrochage scolaire sont susceptible d'être influencés par nos interventions et, en ce sens, l'abandon scolaire est loin d'être une fatalité. Tant les recherches empiriques que les théories explicatives ou les programmes de prévention efficaces soulignent le rôle central de l'interaction entre l'environnement éducatif et les caractéristiques individuelles et culturelles des élèves. » (Janosz, 2000, p. 123).

Dans *École et culture*, Jean-Claude Forquin (1996) pose la question de la culture transmise à l'école et s'intéresse aux « contenus mêmes du processus pédagogique [...] » (Forquin, 1996, p. 7). Quoi transmettre, pourquoi le transmettre et comment le transmettre demeurent des questions complexes touchant deux volets indissociables que sont la formation et la socialisation.

À ce sujet, il est utile de rappeler cette citation:

« Les contenus que transmet l'école ne sont pas en effet seulement des savoirs au sens strict. Ce sont aussi des contenus mythicosymboliques, des valeurs esthétiques, des attitudes morales et sociales, des référentiels de civilisation. » (Forquin, 1996, p.168).

Or, à la lumière de ces repères sociologiques, il apparaît important de mentionner que l'accompagnement de l'élève en FGA, tel qu'il est apparu dans cette recherche, semble véhiculer des valeurs socialisatrices et égalisatrices de la réussite, dans le sens qu'il vise avant toutes autres choses, dans ses objectifs, à soutenir la réussite de l'élève, et ce, dans toutes les dimensions de son expérience scolaire, qu'elles soient d'ordre pédagogique, personnel et social. Ce faisant, l'accompagnement de l'élève donne ultimement la chance à l'élève de « reconstruire » une vision positive de l'école, rendant possible la réussite au sein de celle-ci.

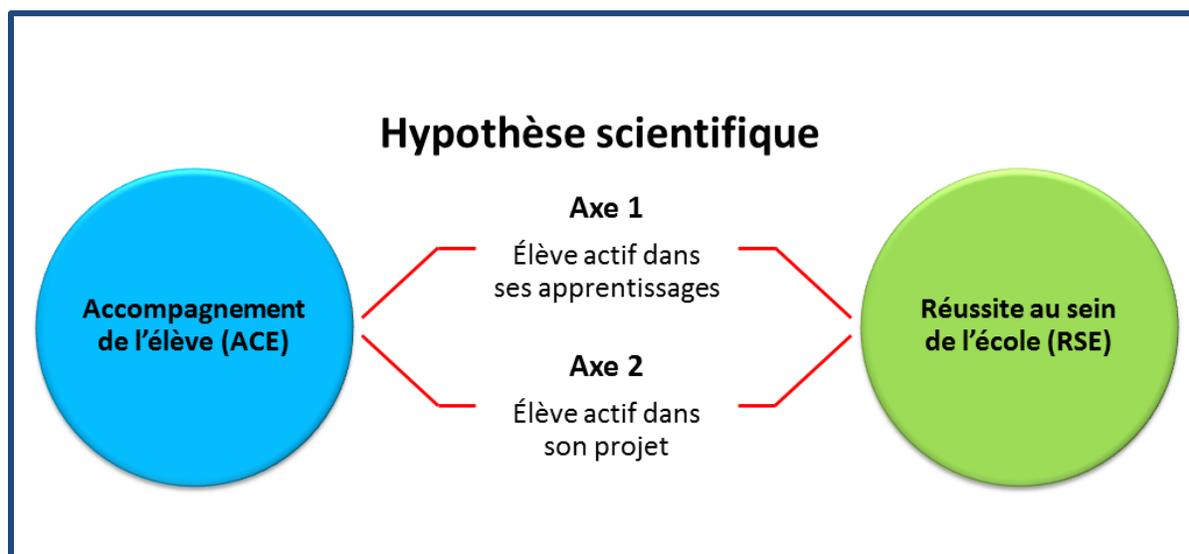
Dans le même ordre d'idée, rappelons aussi cette citation de Duru-Bellat et Van Zanten (2006) :

« La question sociologique classique de la « fonction de l'école » et la réponse en termes de reproduction doivent donc être repensées aujourd'hui à la lumière de tous les travaux qui montrent la capacité d'action et les marges de manœuvre qui existent en son sein tant au niveau de l'activité pédagogique elle-même que de son organisation par les responsables politiques et administratifs locaux et nationaux. » (p. 222).

Ainsi, l'accompagnement de l'élève peut être vu et proposé comme une mesure de discrimination positive, un traitement différencié pour des élèves présentant des difficultés largement décrites dans la littérature sur le décrochage scolaire. Et en termes simples, pour faciliter la compréhension du lecteur et pour se donner un langage commun, cela pourrait vouloir dire tout simplement que si on ne fait pas d'accompagnement, il va y avoir de la reproduction sociale.

En conséquence, en termes d'interprétation finale quant à savoir ce que nos résultats et analyses au sujet des pratiques d'accompagnement de l'élève, leurs caractéristiques et leurs objectifs pour la réussite de l'élève au sein de l'école, ce qui était l'objectif général de cette recherche, nos résultats pourraient vouloir dire ce qui suit : si l'accompagnement de l'élève dans l'axe un, celui de l'enseignement lui-même, favorise un élève actif dans son apprentissage, puis que l'accompagnement de l'élève dans l'axe deux, celui de l'accompagnement global, favorise un élève actif dans son projet, ainsi l'accompagnement de l'élève favorise la qualification scolaire (notre définition de « réussite au sein de l'école »). Ces éléments pourraient constituer les hypothèses d'une future recherche à vocation explicative du lien entre accompagnement de l'élève et réussite au sein de l'école. Tel que représenté au schéma No 11 suivant.

Schéma No 11 : Proposition d'hypothèse scientifique



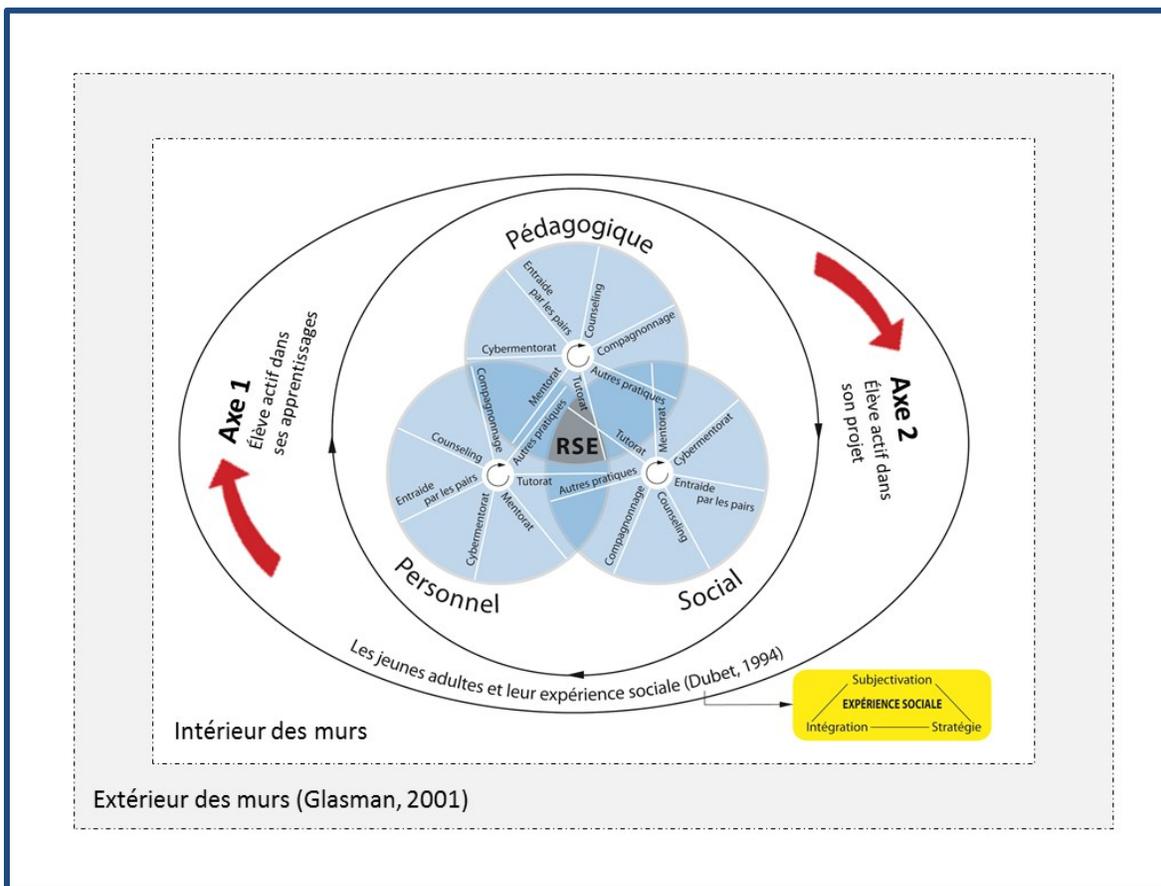
6.2 Retombées pratiques

Vous trouverez dans cette partie, les outils que nous avons développés et qui peuvent servir de points de repères pour l'étude ou l'implantation de pratiques d'accompagnement de l'élève en éducation.

6.2.1 Le schéma final avec les deux axes

Vous trouverez au schéma No 12, le schéma final complété par les deux axes répertoriés de l'accompagnement de l'élève. L'axe un est celui de l'élève actif dans ses apprentissages et l'axe deux de l'élève actif dans son projet.

Schéma No 12 : Schéma final avec les deux axes



6.2.2 Modèle PARI et son explication

En se basant, d'une part, sur une synthèse⁶² des éléments les plus marquants traités dans la littérature scientifique au sujet de notre thème et de notre domaine d'études, et d'autres part, des résultats et analyses de notre recherche, quatre repères conceptuels sont proposés. Le premier concerne les préalables pour apprendre, le second s'intéresse à l'apprentissage, le troisième au soutien à la réussite, et enfin, le quatrième à l'insertion sociale et professionnelle.

Ces repères sont présentés au tableau No XXIII et forment l'acronyme PARI.

Tableau No XXIII : Les repères conceptuels du modèle d'accompagnement de l'élève PARI

P	Aider l'élève à acquérir les pr éalables pour apprendre (langue, culture, comportements, autonomie, méthode, concentration, organisation, ouverture, <i>etc.</i>)
A	Favoriser l' ap prentissage (en tenant compte des besoins de l'élève, de son rythme, des stratégies à développer, des outils, <i>etc.</i>)
R	Soutenir la ré ussite de l'élève (suivis jusqu'à l'atteinte du diplôme ou du parcours scolaire visé, soutien, persévérance, motivation, <i>etc.</i>)
I	Aider l'élève dans son ins ertion sociale et professionnelle

Puis, dans le même ordre d'idée, afin de guider nos actions de manière plus concrète, à ces quatre repères d'accompagnement de l'élève, se trouvent les actions des accompagnateurs, tel que présentées au tableau No XXIV suivant :

⁶² Cette synthèse de la littérature scientifique a été proposée par Monsieur Marc-André Deniger, directeur de recherche, et elle a été adaptée par la suite pour les besoins de cette recherche.

Tableau No XXIV : Les quatre repères d'accompagnement de l'élève et les actions des accompagnateurs

<p>Préalables pour apprendre</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Accueillir l'élève • Clarifier les attentes de l'enseignant et de l'élève • Vérifier et préciser le classement • Expliquer le système de l'éducation des adultes • Aider l'élève à atteindre une certaine sécurité et stabilité • Aider l'élève à utiliser son matériel • Prendre connaissance du parcours de l'élève, tracer son portrait, tenir compte de ses expériences scolaires antérieures • Travailler la question de l'assiduité et la présence aux cours • Travailler la gestion de soi • Travailler la méthodologie du travail intellectuel • Parler ensemble pour mieux se connaître et créer un lien de confiance (climat de classe) • Aider l'élève à se donner un projet d'apprentissage scolaire
<p>Apprentissage</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Adapter la terminologie et reformuler les consignes • Vérifier et activer la connaissance • Conscientiser l'élève au programme (l'informer) pour qu'il puisse se situer • Informer l'élève sur les critères d'évaluation • Adapter le matériel en présence de l'élève • Aider l'élève à devenir plus réflexif • Sélectionner des activités d'apprentissage appropriées • Aller en profondeur sur certaines notions • Enseigner des méthodes d'autocorrection • Soutenir l'élève dans sa recherche de sens • Aider l'élève dans ses stratégies d'apprentissage
<p>Réussite</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Faire le suivi des apprentissages • Faire des échéanciers de travail ou un plan de travail • Questionner la pertinence d'aller en examen • S'assurer que l'élève vive une réussite (qu'il est prêt à aller en examen) • Être à l'écoute de l'état cognitif et émotif de l'élève, lui donner une chance de respirer • Aider l'élève à relever le défi de réussir ses études • Donner du renforcement positif
<p>Insertion sociale et professionnelle</p>	<ul style="list-style-type: none"> • S'informer de l'objectif professionnel de l'élève • Le soutenir dans ses démarches d'orientation scolaire et professionnelle (incluant l'information) • Encourager l'élève à se donner un projet professionnel et développer ses intérêts • Aider l'élève à voir le réalisme de son projet • Discuter de l'importance de l'insertion au travail • Valoriser les expériences du marché du travail et le transfert des aptitudes développées

Enfin, en raison de la pertinence de maintenir l'ensemble des sept objectifs retenus dans cette étude à des fins d'intervention, deux modèles sont proposés au Schéma No 13 et au schéma No 14. Ces schémas portent le nom de : Double PARI cubique.

Ces représentations permettent de concevoir un modèle intégré de tous les objectifs poursuivis, pouvant servir de point de repères conceptuels en matière d'accompagnement de l'élève au sein de l'école. En effet, les catégories choisies se sont avérées productives à notre étude. Ces repères se composent des mots suivants : préalables, apprentissage, réussite, insertion, projet, accueil, références et information. La première lettre de chacun de ces mots forme l'acronyme PARI PARI, formant ainsi, ce que nous avons appelé le double pari. De plus, en les plaçant dans un schéma à trois axes, un cube, le caractère transversal des uns et des autres apparaît.

À la lumière de nos résultats, ces objectifs sont des points de repères théoriques valables.

Schéma No 13 : Double PARI cubique et les pratiques d'accompagnement de l'élève

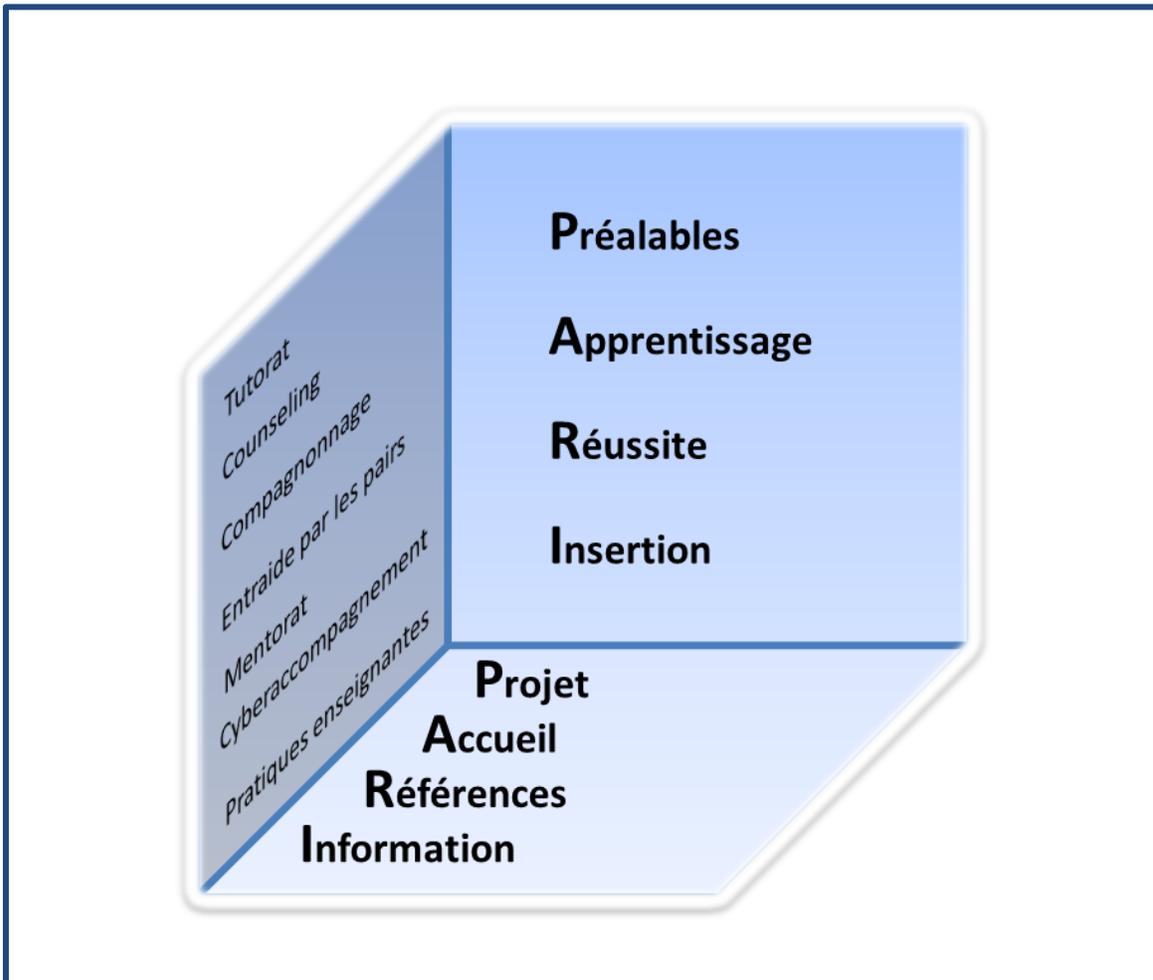
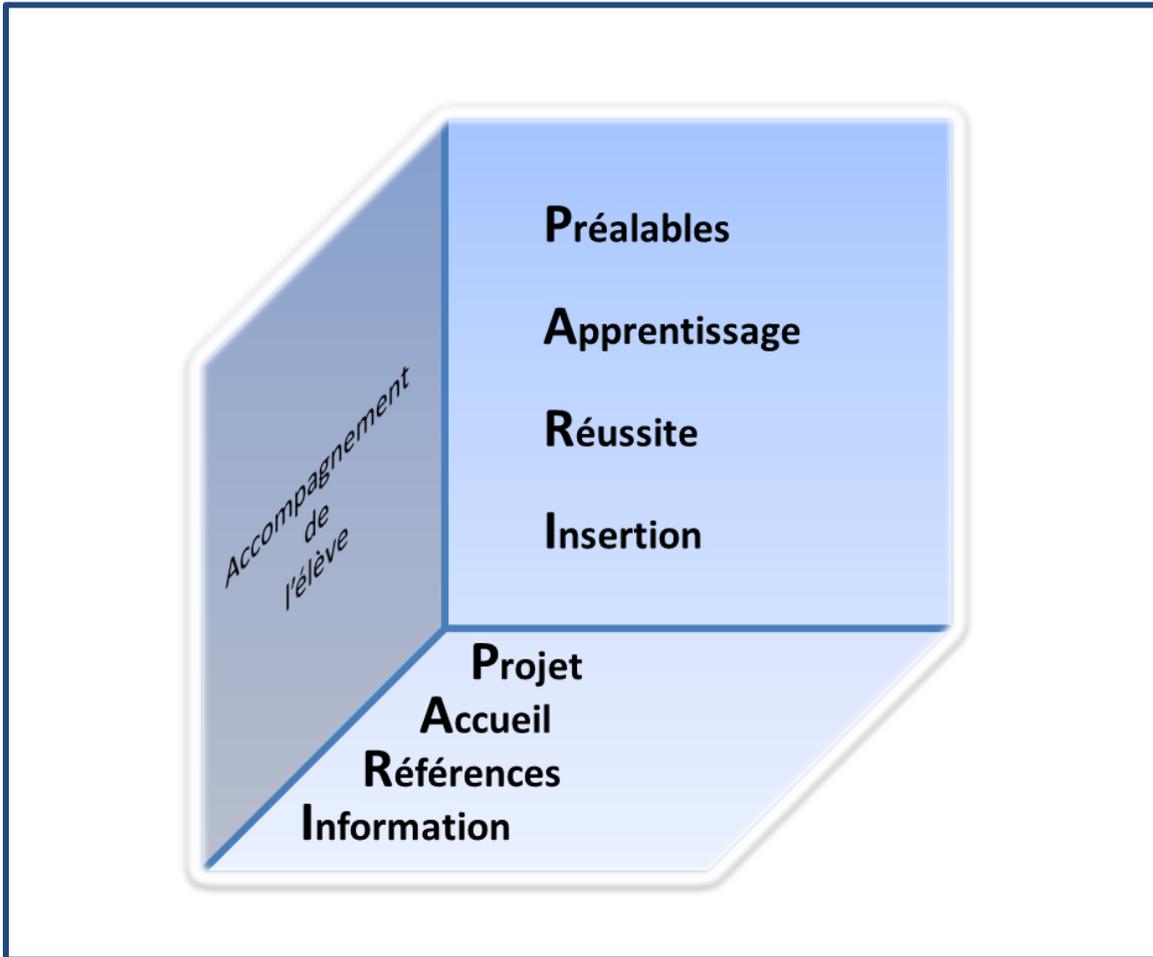


Schéma No 14 : Double PARI cubique et l'accompagnement de l'élève



6.2.3 Formulaire

Au cours de la dernière année de cette recherche, nous avons pensé qu'il serait utile de développer des outils afin d'y répertorier certaines informations. Ces outils ont été développés dans un des centres de FGA du Québec avec la participation des membres du personnel de celui-ci. Certains formulaires ont également été présentés aux enseignants lors d'une activité en journée pédagogique, ainsi qu'une affiche, conçue en 2012, résumant les principaux éléments de notre recherche.⁶³ Vous trouverez cette affiche à l'annexe I.

Tous les formulaires sont placés à l'Annexe F et ce sont les suivants :

- Bloc-notes PARI
- Portrait de l'élève, individuel, aide-mémoire
- Suivi individuel, avec ou sans élève, aide-mémoire
- Échéancier de travail scolaire
- Fiche de suivi-matière, aide-mémoire
- Repères pour suivi, individuel, aide-mémoire
- Rencontre de suivi global, équipe de tuteurs FBC, aide-mémoire
- Rencontre de suivi global, équipe de tuteurs FBD, aide-mémoire
- Rencontre de suivi global, sous-équipe centre, avec ou sans élève, aide-mémoire
- Plan d'apprentissage⁶⁴
- Références

⁶³ Pour votre information, certains détails présentés dans l'affiche conçue en 2012 ont évolué par la suite. Malgré ce fait, il nous a semblé néanmoins pertinent de l'inclure dans notre démarche.

⁶⁴ Le plan d'apprentissage s'inscrit à la suite du plan d'intervention utilisé en FGJ et joue la même fonction, c'est-à-dire qu'il est un outil qui permet de structurer les objectifs d'apprentissage de l'élève. L'élève, ainsi que les personnes concernées par ce plan élabore le plan ensemble et en font le suivi. Il est normalement consigné au dossier d'aide de l'élève tant en FGJ qu'en FGA.

7. Recommendations

7.1 Recommandations spécifiques

Les recommandations qui suivent sont regroupées par thématiques et ils s'adressent aux différentes catégories de personnes concernées par cette étude. Elles découlent des deux axes répertoriés au sujet des pratiques d'accompagnement de l'élève pour la réussite au sein de l'école.

Les enseignants, les PNE et les administrateurs

La première recommandation s'imposant d'elle-même est certes de soutenir la formation du personnel, en particulier, celle des enseignants à l'utilisation des pratiques pédagogiques dites « d'accompagnement de l'élève ». Dans *L'accompagnement éducatif au collège : comment avoir réellement tort quand on n'a qu'apparemment raison?* Bruchet (2009) discute de l'importance de la culture professionnelle des enseignants qui reste à construire afin que ces derniers comprennent bien l'accompagnement. Puis, les mêmes propos se retrouvent chez Clerc (2009), citons : « L'accompagnement sous toutes ses formes doit être intégré dans la culture professionnelle des enseignants et donc constituer un élément important de leur formation tant initiale que continue » (p. 33). Nous ne pouvons que joindre notre voix à ces auteures.

De plus, afin de bien saisir le bien-fondé et l'efficacité des choix pédagogiques et/ou organisationnels offerts aux jeunes adultes de la FGA, et si lourds de conséquences sur l'avenir de cette jeune clientèle, le milieu de la FGA aurait intérêt à se donner un langage commun en matière d'approches pédagogiques. À ce problème, le fait d'avoir défini chacune des appellations dites « accompagnantes » propres à la FGA, permet de concevoir plus clairement les forces et les faiblesses de chacune de ces pratiques dont les milieux sont libres de disposer. En effet, puisque le concept d'accompagnement est en soi assez flou (Lhotellier, 2001), il semble pertinent faire un travail commun d'ordre conceptuel et langagier, afin de dégager un consensus lequel serait certes profitable tant aux enseignants qu'aux élèves. Ainsi, les termes définis deviennent des outils de réinvestissement des connaissances pour les milieux concernés par cette problématique.

Également, afin de favoriser la communication entre les membres du personnel, tant à l'intérieur du centre, qu'à l'extérieur, nous émettons une recommandation au sujet de l'utilisation des formulaires développés et annexés dans ce document. D'une part, cela permet de consigner les traces du travail accompli pour des fins de suivi avec et sans l'élève, donc d'en permettre le partage, et d'autre part, cela permet de documenter le travail accompli par les membres du personnel en matière d'accompagnement de l'élève, puisque celui-ci peut prendre beaucoup de temps dans une tâche de travail donnée. Toutefois, il est nécessaire de rappeler l'obligation légale d'obtenir le consentement écrit de l'élève avant de faire la transmission des informations à un tiers.

Il serait aussi important de développer une vision commune (et si possible de la documenter) en ce qui regarde une phase d'évaluation et d'analyse des besoins de l'élève, précédant l'intervention éducative, afin de s'assurer d'utiliser avec l'élève les bonnes pratiques enseignantes et/ou de le diriger vers la bonne référence.

En raison des nombreuses difficultés éprouvées par les jeunes élèves de la FGA, nous recommandons également d'étoffer le partenariat avec le réseau de la santé pour faciliter les références vers les services sociaux et médicaux, afin d'éviter de placer l'élève dans un « vide » ou une trop longue attente en termes de services.

Les jeunes adultes et les « vrais » adultes

Dans *La guerre des écoles*, Boutin (2012) pose les questions importantes au sujet de l'éducation de la jeunesse qui préoccupent tant les parents que les enseignants à savoir où en est-on au juste et quels sont les principaux aspects qui font débat encore aujourd'hui. Afin de répondre à ces questions, l'auteur discute de deux grandes tendances observées en ce moment en éducation, soit celle de l'école dite traditionnelle et celle de l'école dite nouvelle. Résolument, nos résultats de recherche nous indiquent une forte appartenance au courant de l'école dite nouvelle. Ceci revêt plein de sens, puisque tel que mentionné déjà dans la problématique, il est important pour les jeunes adultes d'offrir en FGA une pédagogie différente de ce que nous leur avons déjà offert en FGJ, puisqu'ils n'y ont pas réussi à s'y qualifier.

Selon nous, dans le milieu de la FGA, les fondements théoriques de l'approche andragogique demeurent valables, mais la prise en compte des caractéristiques du public en présence doit

pouvoir en justifier sa pertinence et son usage. Cela est un élément indissociable à son succès auprès des élèves. En conséquence, il semble logique de recommander que le choix d'une pratique pédagogique ne soit pas une question traitable arbitrairement, par exemple, en considérant l'âge de l'élève, mais une question qui nécessite, d'une part, une analyse des caractéristiques de l'élève en termes qualitatifs, et d'autre part, un arrimage avec les situations d'apprentissage proposées à l'élève, en termes d'approche pédagogique; ce que notre modèle d'accompagnement suggère.

Les pratiques d'accompagnement recensées ne doivent pas être offertes comme des choix de nature universelle, mais comme des outils disponibles en situation d'apprentissage, et qui peuvent varier selon les besoins de l'élève. Par exemple, un élève pourrait préférer « être dans sa bulle » pour faire des exercices de mathématiques en écoutant de la musique (Rousseau, Théberge et al., 2010) et, dans ce cas, une approche individualisée serait acceptable, alors qu'un autre élève pourrait préférer faire des exercices en étant jumelé avec un autre, dans ce cas, le compagnonnage sera plus indiqué.

Aussi, il serait peut-être plus utile à la conservation du « joyau » qu'est pour le Québec son secteur de l'éducation des adultes d'avoir effectivement deux secteurs indépendants sous l'égide de la FGA. Un secteur se situant dans un paradigme andragogique pour les adultes, au sens propre du terme, et un autre secteur, se situant dans un paradigme pédagogique pour les jeunes adultes de 16 à 24 ans et qui pourrait porter le nom de FGJA. L'avantage de conserver ces jeunes du côté des adultes réside, à notre avis, dans le fait que les jeunes eux-mêmes trouvent qu'en termes d'expérience être traité en adulte aide leur prise en charge et le développement de leur autonomie (Bélanger, Carignan et Staiculescu , 2007; d'Ortun , 2009; Dumont, Myre-Bisaillon, Rousseau et Samson , 2008).

De plus, si les motifs de respecter la spécificité de l'apprentissage chez l'adulte ont été si largement documentés et débattus, et ce au point d'en créer un système unique, force est de constater que cette même logique devrait être appliquée pour respecter la spécificité de l'apprentissage du jeune adulte sous-scolarisé dont les besoins et les caractéristiques sont autres que ceux des vrais adultes (Lemire, 2010; Lessard et al.; 2007; Potvin et al., 2004; Rousseau, Théberge et al., 2010).

Pour la recherche

Nous émettons aussi une recommandation de développer, sous l'égide de la FGA, un projet de recherche, et ce, avec deux groupes distincts d'élèves (Bélangier, communication personnelle, 2008), soit un groupe de jeunes adultes de 16 à 24 ans, puis un second, avec un groupe d'adultes de 25 ans et plus⁶⁵. Ces deux groupes pourraient se voir offrir un accompagnement de nature globale et systémique, tel que documenté dans cette recherche, ainsi que, respectivement, se voir offrir une pédagogie ou une andragogie de nature accompagnante par leurs enseignants, tel qu'également documentée dans cette recherche, en vue d'en valider la pertinence sur les résultats obtenus avec l'élève, tant chez le jeune adulte que chez l'adulte. Cette suggestion pourrait s'imposer comme étant porteuse de sens et de succès dans la diversification des moyens de remédiation déjà en place pour aider les jeunes adultes et les adultes à réussir leurs études (Deniger, communication personnelle, 2013). L'avantage pour les jeunes adultes d'offrir deux groupes distincts réside aussi dans le fait d'un plus grand respect du besoin des jeunes d'appartenir à une culture de jeunes (Davies et Guppy, 2010). Lequel besoin, s'il s'exprime, devrait être un meilleur indicateur que celui de l'âge uniquement pour éclairer les décisions d'intégration à l'un ou l'autre des deux secteurs.

Pour l'orientation scolaire et professionnelle

Du côté du mandat d'orientation scolaire et professionnelle auprès des élèves, il semble pertinent de faire deux types de recommandations. Premièrement, au sein de l'approche même du problème, l'utilisation des approches sociologiques pourrait enrichir les approches plus connues issues du courant psychologique, tel que discuté au chapitre d'interprétation et discussion des résultats, en particulier, par la formation de base et la formation continue des conseillers d'orientation.

⁶⁵ En effet, en raison de ce qui a été discuté au sujet de la présence massive des jeunes adultes en FGA, il est plausible de penser que les « vrais adultes » ne trouvent plus leur place dans les centres de FGA, par ailleurs développés initialement pour eux.

Deuxièmement, nous recommandons pour les écoles, en ce qui concerne le projet professionnel de l'élève, de faire appel à des modèles d'intervention qui impliquent la collaboration des conseillers d'orientation, spécialistes reconnus de ce champ de pratique professionnelle, plutôt que d'en confier le mandat à d'autres catégories du personnel comme les enseignants, d'autant plus que ce n'est pas leur domaine d'expertise. Ce qui n'exclue aucunement la collaboration de ces derniers avec les conseillers d'orientation, voir même des invitations en classe pour des activités d'orientation professionnelle, puisque l'orientation scolaire et professionnelle, plus qu'un service à l'élève, peut se situer, au cœur même de l'activité pédagogique et des enjeux de réussite de l'élève au sein de l'école, tel que documenté dans cette recherche.

De plus, à l'instar du MELS (2004c; 2006a; 2008a; 2008b) et de nombreux chercheurs de toutes allégeances théoriques, soulignons la pertinence de l'accessibilité et de la qualité de l'information sous toutes ses formes dans le processus tant de socialisation scolaire que celui de l'orientation scolaire. Cet élément occupe une place centrale dans notre modèle et son importance est à maintes reprises soulignée et reprise par les répondants ayant participé à cette recherche. Dans ce sillon, nous recommandons idéalement que chaque classe soit minimalement dotée et équipée en la matière et qu'à tout le moins chaque centre mettent à la disposition des élèves et du personnel un local permettant des visites individuelles et de groupe selon les besoins. La collaboration du conseiller en orientation scolaire et professionnelle, spécialiste de ce domaine, est également recommandée pour des activités d'information en classe en présence des enseignants.

7.2 Recommandation générale

Une charte nationale d'accompagnement en éducation pour le Québec

Au sujet du système scolaire québécois, citons cet extrait tiré du site Internet du MELS:

« Le réseau de l'éducation est formé d'établissements publics et privés, francophones et anglophones. Le gouvernement du Québec engage des sommes considérables dans le secteur de l'éducation, jugé d'importance mondiale, soit 7,8 p.100 du PIB en 2003, comparativement à 6,3 p. 100 en moyenne dans les autres provinces canadiennes. L'éducation est le deuxième poste budgétaire en importance, après la santé. Le système d'éducation comporte quatre ordres d'enseignement : le primaire (y compris l'éducation préscolaire), le secondaire, le collégial et l'enseignement

universitaire. Environ 1,8 million de personnes sont inscrites à l'un ou l'autre à temps plein et à temps partiel. » (<http://www.mels.gouv.qc.ca/>).

Afin de multiplier les regards sur la problématique du décrochage scolaire, nous émettons une recommandation voulant que le Québec, en s'inspirant de la France (sans toutefois en reproduire le modèle en tous points), développe une Charte nationale d'accompagnement en éducation pour l'ensemble de la province.

En effet, tel que décrit au chapitre de la problématique, la France en 2001, par l'entremise de son ministère de l'éducation, et en collaboration avec plusieurs autres instances concernées par la réussite des élèves, a introduit en matière d'accompagnement à la scolarité un cadre de référence visant à offrir davantage d'équité.⁶⁶ Cette charte est placée à l'Annexe G, à titre d'exemple. Elle existe encore aujourd'hui en 2013.

Rappelons, tel que mentionné dans la problématique, au sujet de l'évaluation des très nombreux dispositifs d'accompagnement à la scolarité, en France, au chapitre de la socialisation, bien qu'il s'agisse des impressions des acteurs, Suchaut (2007) souligne que les observations vont dans le sens d'un effet bénéfique de l'accompagnement, notamment sur l'amélioration de la confiance en soi et sur l'amélioration du rapport avec l'école. Ce qui semble un acquis très important à retenir au sujet du bien-fondé de ces dispositifs d'accompagnement de l'élève.

Toutefois, en ce qui concerne notre contexte québécois, en raison du fait que tous les ordres d'enseignement sont aux prises avec les mêmes problèmes de réussite au sein des établissements d'enseignement et afin d'augmenter collectivement le taux de scolarisation de notre population, cette charte devrait viser à avoir un impact systémique et inclure tous les ordres d'enseignement

⁶⁶ Citons : « En 2001 la signature de la Charte Nationale de l'accompagnement à la scolarité est complétée d'un guide structuré en fiches pratiques pour l'organisation de ces plages de temps en relation avec la scolarité. Le public concerné est celui des jeunes de 6 à 16 ans. L'objectif est de réconcilier l'élève avec l'école, de renforcer ses repères, de faciliter son accès à la culture. Les axes de cette politique éducative sont de trois ordres :
- le développement de l'expression écrite et orale
- l'apprentissage des règles et repères socio-culturels
- l'implication des parents ou le tissage de relation avec la communauté adulte ». (*Charte Nationale de l'accompagnement à la scolarité*, 2001, 8 p. Récupéré le 13 mai 2013 de <http://www.education.gouv.fr/cel/imagesetdoc/Charte.pdf>).

sans exception. En conséquence, il semble approprié d'en recommander l'application tant pour les élèves de l'ordre primaire que ceux de l'ordre secondaire, incluant la formation professionnelle, de même que ceux fréquentant les études supérieures. De plus, afin d'éviter qu'il existe de trop grandes disparités selon la richesse des milieux un modèle uniforme pour l'ensemble du Québec devrait être suggéré aux établissements. Ce qui n'exclut pas qu'au chapitre des applications, ces dernières puissent être laissées à la discrétion des instances locales et tenir compte des particularités régionales afin de s'adapter aux besoins spécifiques des milieux.

À notre avis, une telle charte est intéressante dans le sens où elle peut servir d'encadrement aux différentes actions d'accompagnement de l'élève sans toutefois en imposer le style, les choix ou la composition puisque nos établissements offrent déjà plusieurs pratiques dans ce sens. Il s'agit plutôt de donner de la valeur et de la cohérence à l'ensemble de ces mesures.

Cette charte devrait contenir les éléments-clés suivants :

- ✓ Un énoncé de mission basé sur des principes d'équité et de justice scolaire;
- ✓ être inclusive de la diversité culturelle du Québec;
- ✓ des propositions d'une variété de dispositifs d'accompagnement de l'élève existant, incluant des définitions claires;
- ✓ une section consacrée à l'accompagnement des parents;
- ✓ une section consacrée aux organismes communautaires et aux partenaires de l'éducation incluant les employeurs;
- ✓ les signatures de toutes les instances appelées à jouer un rôle dans la réussite des élèves.

Selon nous, cette solution est simple à mettre en application, elle présente peu de complexité et peu d'investissement financier. De plus, nous pensons que cette charte ne devrait pas être associée à aucune couleur ou une allégeance politique, mais présentée comme une recommandation de type universel visant l'amélioration des systèmes éducatifs pour favoriser le mieux-être des populations. Par exemple, du côté des plus jeunes, elle pourrait, concrètement,

prendre la forme d'un petit serment d'honneur (dans le sens d'un petit contrat moral) fait par l'élève au sujet de l'importance de se soutenir les uns les autres pour réussir à l'école. Cette activité pourrait prendre place dans la classe, lieu consacré à l'accompagnement de l'élève dans cette recherche. Elle pourrait se faire lors d'une activité quotidienne, sur les heures de cours, avec leur enseignant, membre du personnel scolaire se situant au cœur de l'accompagnement de l'élève dans cette recherche. Pour les plus vieux, une simple recommandation, faite par leur enseignant ou leur professeur, d'une lecture sur l'accompagnement pourrait suffire pour amorcer la réflexion et la prise de conscience des élèves de l'existence de ce moyen, à leur portée, pour soutenir leur réussite.

Aussi considérant, l'importance du rôle des familles, des membres de la communauté, des organismes communautaires et des employeurs, cette charte devrait inclure un volet concernant ces personnes-clés, surtout les parents. Pochettes d'information, campagnes de publicité, visites de courtoisie, ententes multipartites, invitations (avec le consentement écrit de l'élève), usages de repères visuels et de logos ne sont mentionnés ici qu'à titre d'exemple.

Dans cette recherche, sept différentes pratiques ont été définies, documentées, ciblées a priori pour leur pertinence et leur légitimité en éducation, et étudiées en détail à partir d'un modèle théorique valable et inclusif et selon des paramètres clairs. De fait, plusieurs de ces pratiques d'accompagnement de l'élève dont les plus populaires sont le counseling et le tutorat sont présentes dans presque tous les milieux d'éducation de la province.

De plus, considérant l'existence de plusieurs pratiques, et ce, dans tous les ordres, une Charte nationale d'accompagnement en éducation pour le Québec vient non pas révolutionner les systèmes d'aide, de service et de soutien à la réussite déjà en place, mais seulement leur donner une légitimité et une plus grande valeur. À notre avis, en plus d'avoir un impact positif et une visibilité auprès de la population, cela pourrait combler, sur le plan scientifique, un vide existant puisque, sur le plan théorique, le terme « accompagnement » ne jouit pas de la même légitimité que d'autres concepts (Paul, 2004).

Enfin, puisque la corrélation entre le niveau de compétences⁶⁷ et la richesse individuelle et collective est déjà, de façon empirique, démontrée par les économistes canadiens (Coulombe et Tremblay, 2006), il va de soi que toute amélioration des résultats de notre système scolaire en constituera une valeur ajoutée. Contribuer à favoriser le bien-être et l'avancement individuel et collectif, voilà le véritable enjeu de l'accompagnement de l'élève en éducation!

⁶⁷ Le terme compétence renvoie ici au concept tel qu'il est utilisé par le *Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills* (SCANS) du Département du travail des États-Unis et faisant consensus pour fins de référence, citons) « [...] le terme compétence, tant au pluriel qu'au singulier, renvoie à un ensemble relativement large et substantiel; il intègre habituellement des connaissances, des habiletés, des attitudes et/ou des comportements, mais ne se substitue à eux d'aucune manière. » (tiré de Lethiecq-Normand, 2005, p.3).

8. Conclusion

8.1 Conclusion

« Une école juste ne peut se borner à sélectionner ceux qui ont le plus de mérite, elle doit aussi se soucier du sort des vaincus. » (Dubet, 2004, p. 6).

Cette section vise à présenter une vue d'ensemble des principaux chapitres de notre recherche tout en dégagant les principaux apports, les avenues de recherches, ainsi que les retombées théoriques, pratiques et sociales de celle-ci.

Dans cette thèse, au chapitre de la problématique, ont été ciblés trois éléments qui se rapportent d'abord à la FGA et aux besoins particuliers des jeunes adultes qui la fréquentent, ensuite à la question de la réussite au sein de l'école et celle du décrochage scolaire et enfin, à l'accompagnement de l'élève présentant tour à tour différentes facettes et angles du problème.

Cet état de fait a conduit à définir notre objectif principal qui était de décrire ce qui se fait comme pratiques d'accompagnement pour la réussite chez les jeunes adultes de 16 à 24 ans de la FGA du Québec tout en identifiant les objectifs et les caractéristiques de ces pratiques. Ainsi, trois objectifs spécifiques découlent de cette visée : premièrement d'identifier et décrire les pratiques d'accompagnement mises en œuvre par les structures de FGA; deuxièmement d'identifier et décrire les objectifs poursuivis par chacune de ces pratiques; et troisièmement d'identifier et décrire les caractéristiques de chacune d'elles.

Également, nous avons posé les trois questions suivantes, à savoir, que se fait-il comme pratiques d'accompagnement en FGA, quels sont les objectifs poursuivis par ces pratiques et finalement quelles sont les caractéristiques de ces pratiques, et ce, à travers trois objets (pédagogique, personnel et social) et sept pratiques d'accompagnement de l'élève (tutorat, counseling, compagnonnage, entraide par les pairs, mentorat, cyberaccompagnement et les pratiques pédagogiques des enseignants).

Au chapitre du cadre conceptuel, nous avons étudié d'abord, le concept d'accompagnement ensuite, nous avons revisité celui de réussite au sein de l'école, et finalement, tirant ses sources du corpus théorique de la sociologie de l'éducation, nous avons sélectionné le concept de socialisation, plus précisément, la socialisation scolaire selon l'approche de la sociologie de l'expérience sociale de François Dubet (1994). En effet, si socialiser c'est construire le sens de l'expérience sociale, accompagner pourrait être d'aider à construire ce sens. Rappelons que les

trois logiques d'action chez Dubet (2004) sont les suivantes : la logique d'intégration, la logique stratégique et la logique de subjectivation. Ainsi nous avons proposé pour chacune d'elles les liens possibles avec l'accompagnement et les actions des accompagnateurs.

De plus, la sélection des éléments théoriques ayant permis la construction de notre schéma d'analyse, tant ceux issus du corpus relatif à l'accompagnement, en particulier de Paul (2004), du CSE (2004) et de Glasman (2001), que du côté du corpus relatif à la sociologie de l'éducation, en particulier chez Dubet (2004), nous a permis de générer un bon nombre de données permettant une présentation des résultats et une analyse élaborées.

Les éléments sélectionnés lors de la conception de notre modèle théorique sont les suivants. Les objets sur lesquels s'exercent les pratiques d'accompagnement, qu'ils soient d'ordre pédagogique, personnel et social; les pratiques d'accompagnement, dont le tutorat, le counseling, le compagnonnage, l'entraide par les pairs, le mentorat, le cybermentorat et les pratiques enseignantes; les caractéristiques des pratiques d'accompagnement de l'élève dont les variables sélectionnées sont au nombre de neuf. Elles comportent, premièrement, les variables au sujet de la clientèle cible, en termes du genre de l'élève, de son âge, du service de formation déclaré, soit son niveau de scolarité. Puis, deuxièmement, les autres variables concernant plus particulièrement les pratiques elles-mêmes, soit : les dispensateurs des pratiques d'accompagnement de l'élève, l'endroit où se déroule les pratiques, la fréquence moyenne des rencontres avec l'élève, la durée moyenne des rencontres avec l'élève, et enfin, le type de rencontre, à savoir s'il s'agit de rencontres individuelles ou de groupe. Enfin, les objectifs poursuivis par l'usage des pratiques dans chacune des dimensions à l'étude, qui sont au nombre de sept, dont celui concernant « soutenir la réussite » s'est avéré le plus important de tous, et ce, dans toutes les dimensions à l'étude (pédagogique, personnelle et sociale). Ce qui a permis de dégager des points d'ancrage et des repères importants pouvant servir de modèle aux praticiens dans les milieux de formation en FGA ou autre milieu intéressé par notre thème. Ce modèle est appelé PARI. Les points de repère de ce modèle sont au nombre de quatre. Ils sont les suivants : aider l'élève à acquérir les préalables pour apprendre; favoriser l'apprentissage; soutenir la réussite; et aider l'élève dans son insertion sociale et professionnelle.

Au chapitre des résultats, deux catégories principales ont émergé, d'abord, celle de l'axe un qui se trouve dans l'acte même d'enseigner, c'est-à-dire dans une nature proprement d'ordre

pédagogique, et ensuite, celle de l'axe deux qui concerne les pratiques nommées et décrites à travers les variables proposées par notre modèle théorique, de nature globale, et qui se compose du jeu des acteurs à l'intérieur et à l'extérieur des murs de l'école. Également, signalons que le tutorat et le counseling se sont avérés des pratiques largement utilisées avec les jeunes adultes et ces pratiques accordent une grande importance aux dimensions pédagogique et personnelle, sans négliger la dimension d'ordre social.

De plus, parce que notre démarche possède une visée originale de double nature, soit théorique et pratique, il est important de souligner que tant notre réflexion sur le plan théorique que notre travail exploratoire ont donné lieu à une compréhension et une clarification importante sur le plan conceptuel. En effet, cette dernière a permis, d'une part, de proposer un modèle théorique pour l'accompagnement de l'élève au sein de l'école, et d'autre part, de formaliser des savoirs pratiques au sein de ce modèle qui peut être proposé à des praticiens.

En effet, le concept d'accompagnement dans la littérature scientifique peut-être étudié de différents points de vue, qu'il soit anthropologique, philosophique, théologique, sémantique ou éducatif et à lui seul le concept d'accompagnement est très complexe, car les différentes définitions qui le composent peuvent facilement s'avérer floues et hétérogènes (Guérin, 2012; Le Bouëdec, 2001, 2002; Lhotellier, 2001; Paul, 2002, 2004; Pineau, 2002; Suchaut, 2007; Piquée, 2001). De plus, lorsque que le concept d'accompagnement est combiné à celui de réussite, les chercheurs se butent sur un terrain presque qu'impraticable tant les modes, les formes et les dispositifs d'accompagnement sont divers et variés (Guérin, 2012; Suchaut, 2007, Piquée, 2001).

À ce problème, nous pensons avoir proposé, pour le monde de l'éducation, une vision simplifiée et unificatrice, ainsi que de nouveaux outils, trouvant leur pertinence et leur utilité dans la mesure où ceux-ci pourraient permettre d'aider davantage d'élèves dans leur ascension vers la réussite au sein de l'école.

Au chapitre de la méthodologie, nous avons proposé une approche mixte, essentiellement développée autour d'un questionnaire comportant de petites parties ouvertes, qui nous aura permis de construire une topographie des pratiques déclarées d'accompagnement de l'élève en FGA, et ce, à partir de ce qui se fait sur le terrain. Comme déjà mentionné, le but de cette démarche fut d'établir un ensemble de pratiques d'accompagnement de l'élève comme il se

présente dans le milieu, puisque toutes les pratiques d'accompagnement n'avaient pas été, avant notre recherche, répertoriées en tant que telles. Cette situation a impliqué une étape importante de construction empirique, ce que nous avons fait.

Au chapitre de la discussion et de l'interprétation, ont émergé de nos résultats et de leur analyse quatre fonctions à l'accompagnement de l'élève au sein de l'école qui s'inscrivent dans un continuum des deux axes répertoriés, soit celle de l'axe issu du point de vue de la pédagogie des enseignants et celle de l'axe deux issu du point de vue de l'accompagnement global de l'élève, ainsi que des objectifs étudiés. Ces quatre fonctions sont celles de construction de la connaissance, de remédiation, d'orientation de l'élève et de soutien à la réussite. Aussi, en ce qui concerne l'interprétation finale, nos résultats, et leur analyse suggèrent une piste pour une future recherche explicative voir causale de la relation possible entre accompagnement de l'élève et réussite au sein de l'école. Ce qui nous a mené, ultimement, à proposer, pour un avancement scientifique, une hypothèse de recherche à savoir comment en rendant l'élève plus actif, tant dans ses apprentissages que dans son projet, l'accompagnement de l'élève pourrait soutenir la réussite de ce dernier au sein de l'école.

Enfin, en ce qui concerne les retombées pratiques, dans le sillon du modèle PARI, plusieurs outils sont proposés afin de guider les accompagnateurs, entre autres, une liste des actions pour ceux-ci et les schémas du double PARI cubique.

Puis, en matière de prospectives, nous croyons que l'expérimentation du modèle PARI, parce que s'appuyant sur des repères théoriques valables, ainsi sur des résultats étoffés, pourrait s'avérer une piste intéressante tant de réflexion que d'action pour les praticiens. Rappelons que ces repères ont émergé d'eux-mêmes de notre démarche empirique (effet non prévu), dépassant même le contenu des questions de recherche, en venant l'enrichir et donner un sens, une globalité et une cohérence au caractère épars et hétérogène du concept d'accompagnement de l'élève.

Toutefois, nous n'avons pas pu examiner plus largement la dimension des réalités hors de l'école et approfondir certains aspects liés à l'implication des membres de la communauté et celle de la famille. Nous n'avons pas non plus été en mesure de prendre en compte les réalités propres aux élèves issus de l'immigration et également de nous intéresser à l'accompagnement des

clientèles se destinant à la formation professionnelle au secondaire. Toutefois, ceci pourrait devenir des pistes intéressantes pour de futures recherches en lien avec notre thème.

Au chapitre des recommandations, ces dernières sont divisées en deux parties. La première présente une série de recommandations spécifiques ciblant les enseignants, les PNE et les administrateurs, également, les jeunes adultes et les « vrais » adultes, sans oublier des recommandations pour la recherche et l'orientation scolaire et professionnelle. La seconde propose l'adoption pour le Québec d'une charte nationale d'accompagnement en éducation, ce qui pourrait, dans cette éventualité, s'avérer une retombée sociale directe issue de cette thèse.

Au final, un état des lieux sur l'accompagnement de l'élève en FGA a été réalisé. Cette recherche a permis de comprendre la nature du concept à l'étude, les caractéristiques de pratiques et les objectifs poursuivis par les accompagnateurs par le déploiement de ces pratiques en vue de la réussite au sein de l'école pour la population concernée. De plus, les apports à la connaissance sont de deux ordres. D'abord, d'un point de vue théorique, par la présence d'un modèle multidimensionnel capable d'inclure un nombre important de variables, et ensuite, d'un point de vue de la formalisation des savoirs pratiques, par la présence du modèle PARI. Au regard de ce travail, nous pouvons affirmer que le modèle théorique utilisé a permis l'atteinte des objectifs de recherche, voir même de les enrichir.

Au début de notre problématique, nous avons fait état de statistiques consternantes au sujet d'une partie importante de la population québécoise non suffisamment scolarisée. Mais il y a plus encore. Selon l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes de 2003 (EIACA, 2008), entre 800 000 et un million d'adultes âgés de 16 à 65 ans ont des compétences très limitées en lecture et sont au plus faible niveau de littératie, soit le niveau 1 sur une possibilité de 5 niveaux (CSE, 2013; Roy, 2011), fait que Dubuc (2013), qualifie de « catastrophe québécoise ».

Ce qui implique que pour le milieu de la FGA, qui s'intéresse en particulier à ces élèves, le sujet de l'accompagnement et des approches d'enseignement avec les plus jeunes adultes, par ailleurs tous issus du système d'enseignement des jeunes actuel, est très sérieux. De plus, il s'agit non pas seulement d'une réalité locale, spécifique à une région donnée, mais d'une réalité

québécoise. C'est en grande partie ce qui a motivé l'intérêt d'une méthodologie permettant la possibilité de généralisation de nos résultats de recherche.

Dans, *Jalons pour une éthique de l'accompagnement en formation*, Bourgeault (2002) discute des enjeux de justice et d'équité relatifs à l'accompagnement. Entre autres, l'auteur pose la question suivante : « [...] quelle est la part des personnes que nous avons le mandat d'accompagner dans la distribution de la richesse collective? [...] » (p. 226). Puis, comme élément de réponse, il suggère de se référer à la pensée de Rawls (1987, cité dans Bourgeault, 2002) pour qui :

« [...] la justice qui s'exerce de façon équitable cherche toujours à articuler les deux règles ou les deux grandes orientations en constante tension : une distribution rigoureusement égalitaire des richesses, biens et services ; une différenciation qui sera justifiée si elle permet de compenser ou de redresser en partie un partage injuste, ou lorsqu'elle s'avère requise pour que ceux qui ont moins que les autres ne voient pas leur situation empirer. » (p. 226).

Selon nous, l'accompagnement des jeunes adultes de la FGA se situe essentiellement dans cet idéal de quête d'une meilleure justice scolaire pour tous. Et, dans ce sens, il semble important de rappeler cette citation qui situe exactement ce qu'est au fond le principal enjeu de l'accompagnement de l'élève :

« L'enjeu actuel de l'accompagnement scolaire et plus largement des projets de réussite éducative est grand : c'est la question de la prise en charge d'une frange significative de la population qui ne parvient pas à s'intégrer correctement dans le système éducatif qui est posée. » (Suchaut, 2007, p. 7).

Puis, dans *Société de la connaissance, éducation et formation des adultes*, Doray et Bélanger (2005) s'interrogent sur les dimensions et les facteurs sociaux qui traditionnellement influencent la participation des adultes à la formation. Après avoir sondé les concepts de formation aux adultes et de reproduction sociale, ces auteurs constatent que le principe « l'éducation appelle l'éducation » (Doray et Bélanger, 2005) résume bien le fait que ce sont les personnes les plus éduquées qui poursuivent leur éducation tout au long de la vie. Alors qu'advient-il des autres?

Le thème de l'accompagnement de l'élève en FGA et de la réussite au sein de l'école n'est peut-être pas tellement connu et socialement valorisé et il avait été peu étudié jusqu'à ce jour. Selon

nous, il est comme un secret bien gardé (*the best kept secret!*). De plus, une connaissance approfondie de ce thème s'est avérée utile, non seulement sur le plan scientifique, mais aussi sur le plan social, car elle a permis d'entrevoir une solution possible au décrochage scolaire et une valeur ajoutée au sujet de moyens pour soutenir la réussite des élèves. Elle a aussi le mérite d'être susceptible d'intéresser tant les milieux de pratiques, politiques et institutionnels concernés.

Au terme de cette recherche, nous joignons notre voix à celle de nombreux enseignants, professeurs, écrivains, philosophes, anthropologues et chercheurs pour réaffirmer, haut, et fort, que l'accompagnement de l'élève en éducation est sans aucun doute un lien, une relation, un don et une réciprocité, ce qui implique alors pour celui qui donne de recevoir à son tour quelque chose, c'est de ne pas laisser seul, c'est se donner la main, c'est s'élever les uns les autres, c'est donner un sens et avoir une direction, c'est individuellement et collectivement regarder en avant et vers le haut, c'est aussi soutenir la réussite de l'élève, en l'occurrence celui et celle qui en a le plus besoin.

L'accompagnement de l'élève en éducation c'est certes un ensemble de pratiques, incluant celles issues de la pédagogie des enseignants, mais d'abord et avant tout, et surtout, c'est l'accompagnement d'une personne (Paul, communication personnelle, 2010), d'une personne, d'une personne.

9. Bibliographie

- Annoot, E., (2001). Le tutorat ou le temps suspendu. *Revue des sciences de l'éducation*, vol.27, 2, 383-402.
- Ardoino, J., (2000). De l'accompagnement, en tant que paradigme. *Pratiques de formation/analyses*, 40, 1-7.
- Barth, B-M., (2008, mars). *Trace, sens et mémoire : comment l'enseignant-médiateur peut aider les élèves en difficulté à construire leurs connaissances*. Communication présentée au congrès de l'AQETA, Montréal, Québec.
- Baby, A., (2005). La réussite éducative, d'hier à aujourd'hui. Dans DeBlois (dir.), L., & Lamothe, D., *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir*, (p.1-14). Québec, Québec : CRIRES, Les presses de l'Université Laval.
- Bégin, L., (1997). Psychothérapie, counseling, formation éducative et éducation. *L'orientation*, vol.10, 1, 11-13.
- Bégin, L., Bleau, M., & Landry, L., (2000). *L'école orientante : La formation de l'identité à l'école*. Outremont, Québec : Les Éditions Logiques.
- Bélanger, P., Carignan, P., & Staiculescu, R., (2007). *La diversité des trajectoires et la réussite éducative des adultes en formation de base*. Montréal, Québec : CIRDEP, Université du Québec à Montréal.
- Bélanger, P., & Voyer, B., (2004). *L'aide à l'expression de la demande éducative en formation générale et l'accueil de cette demande dans les commissions scolaires du Québec*. Montréal, Québec : CIRDEP, Université du Québec à Montréal.
- Bélisle, R., & Boutinet, J-P., (2009). *Demandes de reconnaissance et validation des acquis de l'expérience. Pour qui? Pour quoi?*. Boisbriand, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Berger, P., & Luckman, T., (1966). *The social construction of reality : a treatise in the sociology of knowledge*. New-York, NY: Open Road Integrated Média.
- Bessette, L., (2005). *L'organisation et le fonctionnement de deux centres de formation générale à l'éducation des adultes: Une étude de cas*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Blanchar, C., (2009). L'accompagnement personnalisé. *Les cahiers d'Éducation & Devenir*, n° 6, 42-47.
- Bourassa, M., (2006). *Le cerveau nomade : éducation, travail clinique et neurosciences*. Ottawa, Ontario : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C., (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, France : Les éditions de minuit.

- Bourgeault, G., (2002). Jalons pour une éthique de l'accompagnement en formation. *Éducation permanente*, [Numéro spécial], 153, 219-229.
- Boutinet, J-P., (2002). Questionnement anthropologique autour de l'accompagnement. *Éducation permanente*, [Numéro spécial], 153, 241-250.
- Boutin, G., (2012). *La guerre des écoles*. Montréal, Québec : Éditions nouvelles.
- Bruchet, E., (2009). L'accompagnement éducatif au collège : comment avoir réellement tort quand on n'a qu'apparemment raison?. *Les cahiers d'Éducation & Devenir*, n° 6, 17-19.
- Bujold, C., & Gingras, (2000). *Choix professionnel et développement de carrière : Théorie et recherches*, (2^e éd.). Boucherville, Québec : Gaétan Morin.
- Charlebois, D., (1998). *Rapport final du projet d'analyse des activités d'encadrement*. Repéré à http://www.fedecegeps.qc.ca/0111c/carrefour_pdf/trousse_2/t_04_rapport_final.pdf.
- Chenard, P., & Fortier, C., (2005). La réussite scolaire évolution d'un concept. Dans *Annuaire du Québec 2005*. Montréal, Québec : Fides & Institut du Nouveau Monde.
- Chenard, P., Francoeur, E., & Doray, P., (2007). *Les transitions scolaires dans l'enseignement postsecondaire : formes et impacts sur les carrières étudiantes*. Montréal, Québec : CIRST – Note de recherche 2007-04.
- Chouinard, R., (2007). *Motivation et adaptation psychosociale des élèves du secondaire en fonction de leur milieu socioéconomique, de leur sexe et des pratiques pédagogiques de leurs enseignements*. Repéré à http://www.frqsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-Roch_Chouinard.pdf.
- Clerc, F., (2009). L'accompagnement : une pratique sociale ambiguë pour des enjeux éducatifs majeurs. ?. *Les cahiers d'Éducation & Devenir*, n° 6, .30-34.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (2002). *Avis au ministre de l'Éducation sur le projet de loi 124*. Québec, 30p.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (2004). *L'encadrement des élèves au secondaire : au-delà des mythes, un bilan positif*. Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 75p.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (2006). *En éducation des adultes, agir sur l'expression de la demande de formation : une question d'équité*. Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 74p.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (2010). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010 : Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société : Sommaire*. Québec, 7p.

- Conseil supérieur de l'éducation (2013) *Un engagement pour maintenir et rehausser les compétences en littératie des adultes*. Québec, 193p.
- Coulombe, S., & Tremblay, J-F., (2006). *Initiative de recherche sur les compétences de RHDC-IC-CRSH : Explaining Cross-Country Differences in Job-Related Training : Macroeconomic Evidence From OECD Countries*. Ottawa, Ontario: Industrie Canada.
- Davies, S., & Guppy, N., (2010). *The Schooled Society: An Introduction to the Sociology of Education*. Don Mills, Ontario: Oxford University Press.
- DeBlois, L., Deslandes, R., Rousseau, M., & Nadeau, J., (2008). L'accompagnement parental dans l'apprentissage en lecture des élèves canadiens. *McGill Journal of Education*, vol. 43, 3, 245-464.
- de Gaulejac, V., (2002). *Identité*. Repéré à http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/cifali/cours/Vocabulaire_psychosociologie/identite_degaulejac.pdf.
- Delors, J., (1996). *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Paris, France : Odile Jacob.
- Deniger, M.-A., & Roy, G., (1998). *Le parcours des adultes inscrits en alphabétisation dans les commissions scolaires de l'île de Montréal : Sens et effets de leur expérience en « alpha »* Montréal, Québec : Table de concertation en alphabétisation.
- Deniger, M.-A., (2009a). ETA 7001B. Notes de cours. Université de Montréal.
- Deniger, M.-A., (2009b). *Les représentations du système scolaire des familles issues de milieux défavorisés. Rapport final*. Repéré à <http://www.crires-oirs.ulaval.ca/webdav/site/oirs/shared/Rapport-Final-03-2010.pdf>.
- Deniger, M.-A., (2009c). *Je veux réussir à l'école. Peux-tu m'aider? Comment promouvoir l'égalité des chances en éducation pour les enfants vulnérables*. Conférence prononcée au Grave-Ardec, Centre Jeunesse de Montréal. Repéré à http://www.graveardec.uqam.ca/pdf/conf_madeniger.pdf.
- Desbiens, N., (2013, mars). *Partenaires pour réussir la transition du primaire au secondaire*. Communication présentée au colloque Pensons Persévérance 2013!, Candiac, Québec.
- Deschenaux, F. (2009). L'influence du milieu social d'origine sur la qualification et l'insertion professionnelle de jeunes. Dans N. Rousseau (Dir.), *Enjeux et défis associés à la qualification : la quête d'un premier diplôme d'études secondaires* <http://www.puq.ca/catalogue/livres/enjeux-defis-associes-qualification-450.html> (p.101-121). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Desmarais, D., (2012). *Contre le décrochage scolaire par l'accompagnement éducatif : Une étude sur la contribution des organismes communautaires*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Doray, P., & Bélanger, P., (2005). Société de la connaissance, éducation et formation des adultes. *Education et sociétés*, vol.1, 15, 119-135. DOI : 10.3917/es.015.0119.
- Doray, P., Picard, F., Trottier, C., & Groleau, A., (2009). Les parcours éducatifs et scolaires, Quelques balises conceptuelles. *Projet Transitions*, 44, 37.
- d'Ortun, F., (2009).). La persévérance jusqu'au diplôme du secondaire des 16-25 ans inscrits en zones urbaine et rurale dans les centres de formation générale aux adultes. Dans N. Rousseau (dir), *Enjeux et défis associés à la qualification : la quête d'un premier diplôme d'études secondaires* (p.77-100). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dubet, F., (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris, France : Seuil.
- Dubet, F., & Martuccelli. D., (1996). *À l'école*. Paris, France : Seuil.
- Dubet, F., (2004). *L'école des chances : Qu'est-ce qu'une école juste?*. Paris, France : Seuil.
- Dubuc, A., (2013). « Littératie. La catastrophe québécoise ». *La Presse*, p. A23.
- Dumont, F., (1997). *Récit d'une émigration : mémoires*. Montréal, Québec : Boréal.
- Dumont, M., Myre-Bisaillon, J., Rousseau, N., & Samson, G., (2008). *Étude longitudinale sur l'expérience de l'éducation aux adultes et l'insertion sociale et professionnelle des jeunes*. QISAQ, Trois-Rivières, Québec : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Durning, P., (2006). *Education familiale. Acteurs, processus, enjeux*. Paris, France : L'Harmattan.
- Duru-Bellat, M., & Van Zanten, A., (2006). *Sociologie de l'école* (3e éd.), Paris, France : Armand Colin.
- Duru-Bellat, M., & Van Zanten, A., (2009). *Sociologie du système éducatif : Les inégalités scolaires*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- Dyke, N., (2007). *Liens entre l'obtention d'un diplôme d'études secondaires et l'état de santé et de bien-être de la population québécoise : Rapport final*. Montréal, Québec : Fonds de recherche sur la société et la culture.
- Fayfant, A., (2008). Individualisation et différenciation des apprentissages. Repéré en ligne à <http://ife.ens-lyon.fr/vst/LettreVST/pdf/40-decembre-2008.pdf>.

- Fraser, E., (1959). *Home Environment and the School*. London, England : University of London Press.
- Forquin, J.-C., (1989). *École et culture : le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles, Belgique : De Boeck-Wesmael.
- Forquin, J.-C., (1997). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques : Présentation et Choix de textes*. Paris, France : De Boeck & Larcier.
- Fortin, L., (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Canadian Journal of Behavioural Science*, vol. 36, 3, 219-231.
- Fortin, P., (2008). « 40 % moins de pauvres ». *La Presse*, p. A35.
- Forgue, O., (2001). Quand un accompagnement clinique est proposé aux adultes. *Éducation permanente*, n° Extra 149, 9-22.
- Gagnon, C., & Brunelle, M-L., (1999). Les raccrocheurs adultes : motivation et persistance aux études à l'ordre secondaire. *Revue scientifique Carrièreologie*, n° 10, 205-230.
- Glasman, D., (2001). *L'accompagnement scolaire : sociologie d'une marge de l'école*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Glasman, D., & Besson L., (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école. Rapport établi à la demande du haut Conseil de l'évaluation de l'école*. Repéré à http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/100.pdf.
- Guérin, J.-C., (2009). L'accompagnement éducatif : dispositif supplémentaire ou pratique d'avenir ?. *Les cahiers d'Éducation & Devenir*, n° 6, 3-12.
- Gouvernement du Québec (2002a). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/formation_con/Politique/Politique.pdf.
- Gouvernement du Québec (2002b). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/formation_con/Plan/Plan.pdf.
- Gouvernement du Québec (2004a). *Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Repéré à <http://www.meq.gouv.qc.ca/dfga/politique/16-24/facteurs/facteurs.html>.
- Gouvernement du Québec (2004b). *Le cheminement des élèves, du secondaire à l'université*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Repéré à

http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/Ens_Sup/Affaires_universitaires_collegiales/brochure_cheminement_scol.pdf.

Gouvernement du Québec (2004c). *Vers un renouvellement des services : accueil, référence, conseil et accompagnement dans les commissions scolaires document de réflexion et d'orientation*, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/accueilreference/renouvellement.html>.

Gouvernement du Québec (2005). *État de la formation de base des adultes au Québec*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Repéré à <http://fr.copian.ca/biblio/recherche/formation/formatio.pdf>.

Gouvernement du Québec (2006a). *Les services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement dans les commissions scolaires : cadre général*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/accueilreference/pdf/cadregeneral.pdf>.

Gouvernement du Québec (2006b). *Recension des facteurs et des interventions qui favorisent la réussite scolaire et éducative des jeunes adultes de 16 à 24 ans. Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16 à 24 ans*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/organismes-communautaires/organismes-communautaires/retour-en-formation-des-16-24-ans/facteurs-cles-de-succes/>.

Gouvernement du Québec (2007). *Une histoire de l'éducation des adultes*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/FPT_FC/Educ_adultes_action_communautaire/Politiques/41-7018.pdf.

Gouvernement du Québec (2008a). *L'accompagnement : un dispositif prometteur*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/FPT_FC/Educ_adultes_action_communautaire/Rapport_St-Hyacinthe_Accompagnement.pdf.

Gouvernement du Québec (2008b). *L'accompagnement en projet ou l'approche accompagnante*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/FPT_FC/Educ_adultes_action_communautaire/Rapport_CSdesPhares_Approche_f.pdf.

Gouvernement du Québec (2009a). *Vers l'accessibilité financière à l'apprentissage tout au long de la vie : État de la situation et document de consultation octobre 2009*. Québec: Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études Ministère de l'Éducation, du Loisir et du sport. Repéré à <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/ccafe/50-1118.pdf>.

- Gouvernement du Québec (2009b). *Les services éducatifs complémentaires en formation générale des adultes*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/FPT_FC/Educ_adultes_action_communautaire/Gestion_sectorielle_ressources/ServicesEducatifsCompFGA.pdf.
- Gouvernement du Québec (2009c). *L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/EPEPS/Formation_jeunes/LEcoleJyTiens_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf.
- Gouvernement du Québec (2010a). *Évaluation de programme Portrait de l'implantation des services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA)*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/evaluation-de-programme-portrait-de-limplantation-des-services-daccueil-de-reference-de-con/>.
- Gouvernement du Québec. (2010b). Indicateurs de l'éducation : édition 2010. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/indicateurs/index.asp?page=annexe>.
- Gouvernement du Québec (2011). Document d'information sur les services et les programmes d'études à la formation générale des adultes. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Repéré à http://inforoutefpt.org/ministere_docs/adminInfo/instructionFP.pdf.
- Gouvernement du Québec (2012). Indicateurs de l'éducation : édition 2012. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/SICA/DRSI/Indicateurs_educ_2012_webP.pdf.
- Gouvernement du Québec (2013a). Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. DSID, SIS, Portail informationnel, système Charlemagne.
- Gouvernement du Québec (2013b). Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Système GDUNO. Repéré à <http://www1.mels.gouv.qc.ca/trouverEcole/index.asp?page=recherche>.
- Grisay, A., (1984). Quels indicateurs pour quelle réduction des inégalités. *Revue de la Direction Générale de l'Organisation des Études*, n° 9, 3-14. Bruxelles, Belgique.
- Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec (2009). *Savoir pour pouvoir entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire : rapport du Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec*. Repéré à http://www.mckinsey.com/locations/montreal/francais/work/savoir_pour_pouvoir.pdf.

- Houssaye, J., (1992). *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, (2 éd.). Berne, Suisse : Peter Lang.
- Howell, D., C., (1998). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Huberman A., M., & Miles, M., B., (1991). *Analyse des données qualitatives*, Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- IGAENR (2006). L'accompagnement à la scolarité : pour une politique coordonnée, équitable et adossée aux technologies de l'information et de la communication, (Rapport conjoint IGEN-I.G.A.E.N.R.). Paris, France, 65 p.
- Janosz, M., (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : Perspective nord-américaine. *VEI Enjeux*, 122, 105-127.
- Janosz, M., & Deniger, M., A., (2001). *Évaluation de programmes de prévention du décrochage scolaire pour des adolescents de milieux défavorisés*. Montréal, Québec: CRIRES et IRDS, Les presses de l'Université Laval.
- Johnson, B., & Christensen, L., (2012). *Educational research: quantitative, qualitative and mixed approaches*. Boston, MA: Pearson.
- Knowles, M., S., (1990). *L'apprenant adulte : vers un nouvel art de la formation*. Paris, France : Éditions d'Organisation.
- Lachance, G., (2012). *Expérience spirituelle et expérience de rétablissement en santé mentale : une étude descriptive en vue d'une thérapie spirituelle*. Thèse de doctorat, Université Laval.
- Lapointe, C., (2005). Le rôle des directions d'écoles dans la dynamique de la réussite scolaire. Dans DeBlois (dir.), L., & Lamothe, D., *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir*, (p.39-50). Québec, Québec : CRIRES, Les presses de l'Université Laval.
- Lavoie, N., Levesque, J.-Y., Aubin-Horth, S., Roy, L., & Roy, S. (2004). *Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel*. [Rapport de recherche abrégé] Université du Québec à Rimouski.
- Le Bouëdec, G., (2002). La démarche d'accompagnement, un signe des temps. *Éducation permanente*. [Numéro spécial], 153, 13-19.
- Le Bouëdec, G., (2001a). Les usages traditionnels de la notion d'accompagnement. Dans Le Bouëdec & Bodin (dir.) *L'accompagnement en éducation et formation : Un projet impossible?*. (p.20-39). Paris, France : L'Harmattan.

- Le Bouëdec, G., (2001b). Une posture spécifique vers une définition opératoire. Dans Le Bouëdec & Bodin (dir.) *L'accompagnement en éducation et formation : Un projet impossible?*. (p.20-39). Paris, France : L'Harmattan.
- Lee, R., M., & Esterhuizen, L., (2000). Computer software and qualitative analysis: trends, issues and resources. *International journal of social research methodology*, 3(3), 231-243.
- Compagnonnage (2011). *Le grand dictionnaire de terminologie*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Leblond, F., (2002) Relire et relier nos souvenirs, L'accompagnement intergénérationnel. *Éducation permanente*. [Numéro spécial], 153, 57-68.
- Legendre, R., (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, (3éd). Montréal, Québec : Guérin.
- Lhotellier, A., (2001). Postface, Note conjointe sur l'accompagnement. Dans Le Bouëdec & Bodin (dir.) *L'accompagnement en éducation et formation : Un projet impossible?*.(p.182-199). Paris, France : L'Harmattan.
- Lemire, V., (2010). *Obstacles à la persévérance scolaire d'adultes ayant des problèmes d'apprentissage lors de leur passage à l'éducation des adultes*. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal.
- Lenoir, Y., (2010, avril). *La socialisation entre éducation thérapeutique et lutte pour la reconnaissance : la question de l'estime de soi*. Communication présentée à la « Onzième Journée internationale d'étude de la CRCIE », Sherbrooke, Québec.
- Lessard, A., & al., (2007). Cheminement de décrocheurs et de décrocheuses. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 33, 3, 647-662.
- Lethiecq-Normand, P., (2005). *La formation en approvisionnement*. Mémoire de maîtrise, Hautes Études Commerciales Montréal.
- Légaré, C. (2005) *L'implantation et l'évaluation du programme de Cybermentorat Academos, visant à faciliter l'exploration professionnelle des étudiants de niveau secondaire et collégial*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal.
- Légaré, C., Lajoie, J., & Grouzet, M.E., (2007). Le cybermentorat vocationnel: une formule innovatrice pouvant contribuer à la motivation scolaire. *Revue québécoise de psychologie*, 28(2), 125-138.
- Marcotte, J., Cloutier, R., & Fortin, L., (2007). *Portrait personnel, familial et scolaire des jeunes adultes émergents (16-24 ans) accédant aux secteurs adultes du secondaire : identification des facteurs associés à la persévérance et à l'abandon au sein de ces milieux scolaires*. Trois-Rivières, Québec, Université du Québec à Trois-Rivières.

- Méné, Y., & Lessard, C., (2007). La pratique de l'accompagnement dans l'exercice de la fonction de conseiller pédagogique. Dans Gather Thuler, M. & Maulini, O. (dir.), *L'organisation du travail scolaire : Enjeu caché des réformes?*, (p.309-337) . Québec, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Mellouki, M., M., & Beauchemin, M., (1994). L'institutionnalisation, la crise et l'éclatement du champ de l'orientation scolaire et professionnelle au Québec, 1960-1990. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 23 (4), 465-480.
- Miles, M., B., & Huberman, A., M., (1994). *Qualitative data analysis*, (2^e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ministère éducation nationale/France. (2008). Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité. Repéré à http://www.ac-nancy-metz.fr/casnav/as/docs_as/charte_nationale.pdf.
- Monbourquette, J., (1999). *À chacun sa mission : Découvrir son projet de vie*. Ottawa, Ontario : Novalis.
- Morissette, R., (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal, Québec: Chenelière Education.
- Nolet, R., (2010). Portrait des 16 à 19 ans de nos centres d'éducation des adultes. *Coup d'œil sur la formation de base*. Repéré à http://www.treaqfp.qc.ca/113/pdf/Coup_oeil_oct10/Portrait_16_19_ans_de_nos_centres_oct10.pdf
- OCDE (2003). *Au-delà du discours: politiques et pratiques de formation des adultes*. Paris, France: Organisation de coopération et de développement économiques.
- Paul, M., (2002). L'accompagnement : une nébuleuse. *Éducation permanente*, [Numéro spécial], 153, 43-56.
- Paul, M., (2004). *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*. Paris, France : L'Harmattan.
- Phillion, R., Bourassa, M., Leblanc, R., Plouffe, D., & Arcand, I., (2010). Persistance et réussite aux études postsecondaires: Étude d'un accompagnement personnalisé pour étudiants en situation d'échec. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3, article 6, 1-27.
- Phillibert, C., & Wiel, G., (2002). *Accompagner l'adolescence : du projet de l'élève au projet de vie*. Lyon, France : Chronique Sociale.
- Pineau, G., (2002). L'accompagnement en formation, de l'avant-naissance à l'après-mort entre solidarité et professionnalisation. *Éducation permanente* [Numéro spécial], 153, 29-41.
- Pineau, G., (1998). *Accompagnements et histoire de vie*. Paris, France : l'Harmattan.

- Piquée, C., (2001). *Gérer les inégalités de réussite à l'école primaire : public, modes de fonctionnement et efficacité pédagogique des dispositifs d'accompagnement scolaire*. Thèse de doctorat, Université de Dijon.
- Piquée, C., & Suchaut, B., (2002). Les opinions des acteurs confrontées à l'évaluation externe : le cas d'une action d'accompagnement scolaire au CP. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*. 35, 3, 103-126.
- Portelli, J. & Solomon, P., (2001). *Erosion of Democracy in Education: Critique to possibilities*. Calgary, Alberta: Detselig Enterprises Ltd.
- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., & Deslandes, R., (2004). *Guide de prévention du décrochage scolaire*. Québec, Québec : CTREQ (Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec).
- Relanceau, A., Cherubini, N., Didier Sevet, C. & Lafrenière, A., (2009). *Accompagnement social personnalisé : Réflexions, méthode et outils d'une approche en travail social de proximité*. Lyon, France; Handicap International. Repéré à http://www.hiproweb.org/uploads/tx_hidrtdocs/GuideASPFRBD.pdf.
- Riverin-Simard, D., & Simard, Y., (2004). *Vers un modèle de participation continue : la place centrale de l'orientation professionnelle*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Robert, M., & Tondreau, J., (1997). *L'école québécoise : Débats, enjeux et pratiques sociales*. Anjou, Québec : Les Éditions CEC Inc.
- Rocher, G., (1972). *Talcott Parsons et la sociologie américaine*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Rogers, C., R., (1961). *Le développement de la personne*. Paris, France : Dunod.
- Rousseau, M., & Bertrand, R., (2005). La réussite éducative, d'hier à aujourd'hui. Dans DeBlois (dir.), L., & Lamothe, D., *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir*, (p.17-26). Québec, Québec : CRIRES, Les presses de l'Université Laval.
- Rousseau, N., Théberge, N., & al., (2010). *L'éducation des adultes chez les 16 à 18 ans : La volonté de réussir l'école et la vie!*. Repéré à http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/acelf/ef_38_1_154/ef_38_1_154.pdf.
- Roy, G., (2004). *Les mesures d'encadrement des élèves au secondaire Étude empirique réalisée auprès des établissements offrant la formation générale au secteur régulier*. Repéré à <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/EtudesRecherches/enc-etud.pdf>.
- Roy, M., (2008). *Patrick Roy: Winning, Nothing Else*. Mississauga, Ontario: John Wiley & Sons Canada, Ltd.

- Roy, S., (2011). « *Faites connaître les statistiques sur l'analphabétisme, mais surtout les bonnes!* ». Repéré à http://www.treaqfp.qc.ca/113/pdf/Faites_connaître_les_stat_Sylvie_Roy.pdf
- St-Amant, J.C., (1993). Les pratiques de raccrochage et la réussite scolaire. Québec, Québec : CRIRES, Les presses de l'Université Laval, 3, 1-8.
- Sall, H., H., & De Ketele, J., M., (1997). L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs : apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 19 (3), 119-142.
- Sartre, J.-P., (1946). *L'Existentialisme est un humanisme*. Paris, France : Gallimard.
- Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, E., & Wright, A., (2006). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l'éducation*, 32, 3, 783-805. DOI: 10.7202.
- Sergerie, M.-A., (2008). *Analyse dyadique des relations cybermentoriales de la ressource Academos*. Thèse de doctorat. Université du Québec à Montréal. Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/1871/1/D1755.pdf>.
- Statistiques Canada (2008). *Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes*. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/bsolc/olc-cel/olc-cel?catno=89-552-M&lang=fra> .
- Statistiques Canada (2011). *EJET*. Repéré à http://www23.statcan.gc.ca/imdb/p2SV_f.pl?Function=getSurvey&SDDS=4435&lang=fr&db=imdb&adm=8&dis=2.
- Statistique Canada (2013). *Profil de l'enquête nationale auprès des ménages (ENM), Enquête nationale auprès des ménages de 2011*. Repéré à <http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/dp-pd/prof/index.cfm?Lang=F>
- Strauss, A., & Corbin, J., (1994). Grounded theory methodology: An overview. In N. K. Denzin, & Lincoln Y., S., (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (273-285). Thousands Oaks, CA: Sage.
- Suchaut, B., (2007). Accompagnement à la scolarité et réussite éducation : Intérêts et enjeux de l'évaluation (version 1). *Dialogue*, 129-130. Repéré à <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/17/60/58/PDF/07035.pdf>
- Van der Maren, J.-M., (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2nd éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck-Université.

Van der Maren, J.-M., (2008). ETA6512. Notes de cours. Université de Montréal.

Vygotskiï, L.S., 1896-1934; Yvon, F., & Zinchenko, Y., (2012). *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation : recueil de textes et commentaires*. Moscou, Russie : MGU.

Young, R., A., & Valach, L., (2006). La notion de projet en psychologie de l'orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*. 35 (4) 495-509. Repéré à <http://osp.revues.org/1168>.

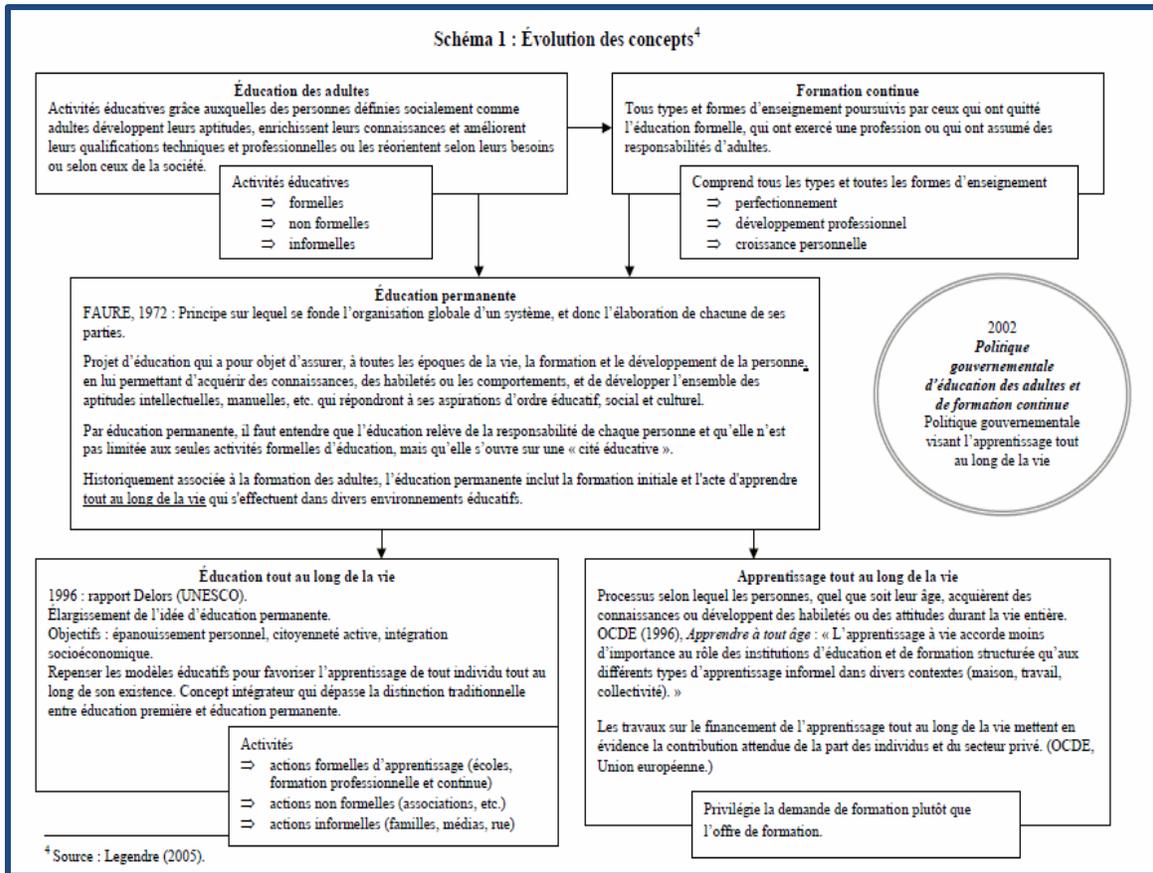
10. Annexes

Annexe A

**Repères historiques et conceptuels
Éducation des adultes, Québec**

Schéma No 15 : Repères historiques et conceptuels

Éducation des adultes, Québec

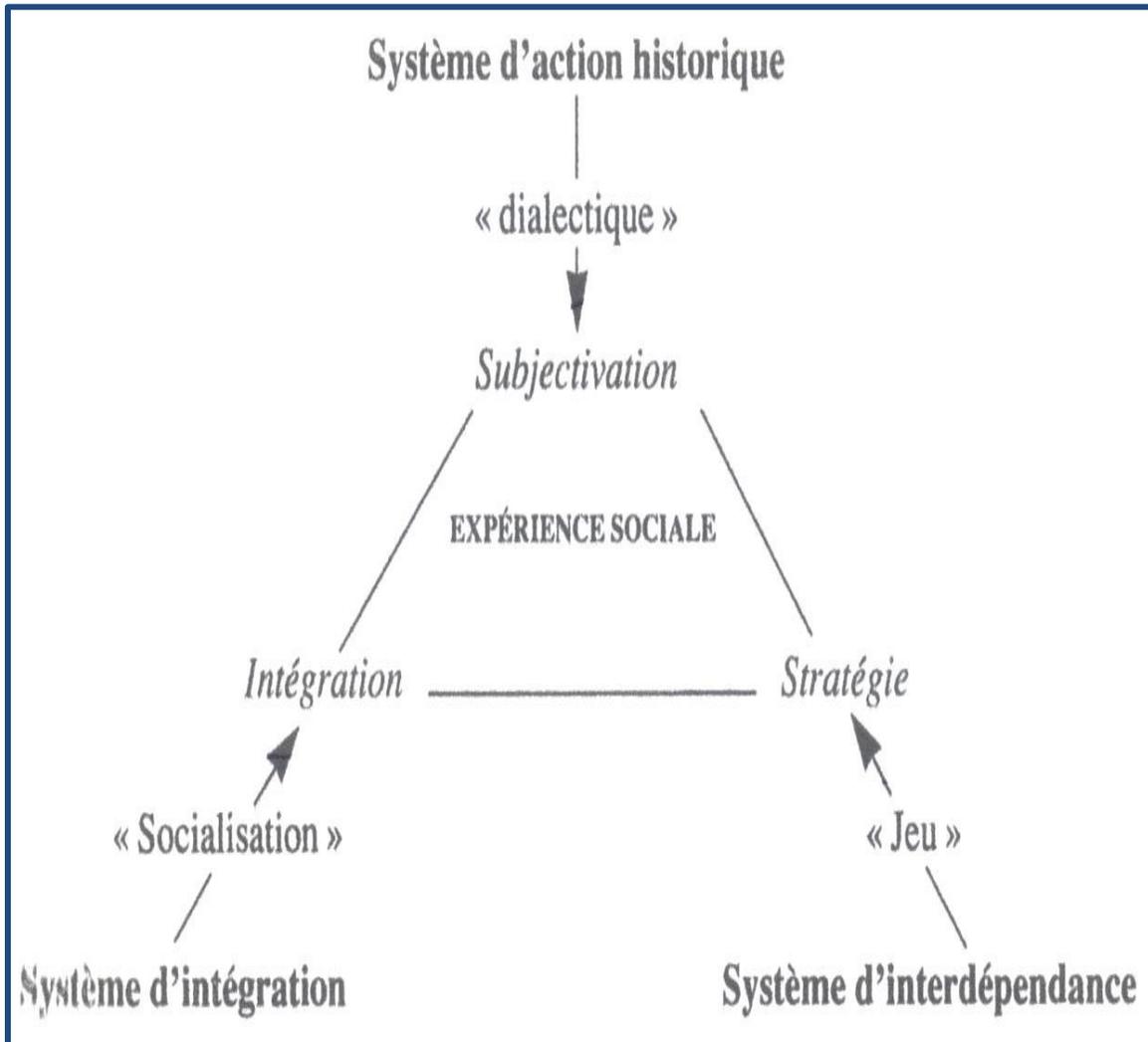


Source : Gouvernement du Québec. (2009a) *Vers l'accessibilité financière à l'apprentissage tout au long de la vie : État de la situation et document de consultation octobre 2009*. Récupéré le 3 octobre 2010 de www.cse.gouv.qc.ca/FR/Download/index.html?id=570 .

Annexe B

Schéma de la théorie de l'expérience sociale chez Dubet (1994)

Schéma No 16 : Schéma de la théorie de l'expérience sociale chez Dubet (1994)



Source : Dubet, 1994, p.137

Annexe C

Message pour envoi du questionnaire par lien web

INVITATION SPÉCIALE

Aux enseignants, aux professionnels non enseignants et aux membres du personnel de direction adjointe des centres francophones de FGA du Québec

Objet: Court questionnaire d'études doctorales sur l'accompagnement de l'élève en FGA

Université 
de Montréal



Monique Lethiecq

Bonjour,

Je fais un doctorat sur le thème de l'accompagnement des jeunes adultes de la FGA du Québec. Mon échantillonnage est provincial. Mon directeur de recherche est le professeur Marc-André Deniger, Ph.D.

Je vous écris aujourd'hui afin de vous informer de la tenue de cette recherche dans le milieu de la FGA, dont l'objectif est de mieux comprendre le lien entre l'accompagnement de l'élève et la réussite au sein du centre.

Je vous invite à remplir le questionnaire en ligne dont vous trouverez le lien ci-dessous. La durée de la passation est d'environ 20 minutes. Le délai de réponse est de trois semaines ou au plus tard, le vendredi, 23 mars 2012.

Cette recherche est encadrée par un certificat d'éthique émis par l'Université de Montréal dont vous trouverez toutes les informations pertinentes ainsi que le formulaire de consentement, un peu plus bas, dans ce message. Je vous incite à le lire.

L'expérience et la connaissance du milieu me sont très nécessaires. Pour plus d'information sur cette recherche, vous pouvez d'ailleurs communiquer avec moi, en tout temps, par courriel, à l'adresse suivante 


Je vous remercie d'avance de votre collaboration.

Salutations cordiales,

Monique Lethiecq,
Doctorante en éducation

Les recherches en éducation sont des outils permettant aux étudiants d'atteindre les plus hauts sommets.



Informations et consentement pour les participants au questionnaire

Titre de la recherche :
Accompagnement
du jeune adulte
de 16 à 24 ans
en formation générale
des adultes du Québec
et réussite au sein
de l'école

Chercheuse :
Monique Lethiecq,
doctorante en éducation,
Faculté des sciences
de l'éducation,
Département d'administration
et fondements de l'éducation,
Université de Montréal

Directeur de thèse :
Marc-André Deniger,
professeur titulaire,
Faculté des sciences
de l'éducation,
Département d'administration
et fondements de l'éducation,
Université de Montréal

A) Renseignements aux participants

1. Objectif de la recherche

Le thème principal de ce projet de thèse porte sur l'accompagnement de l'élève et la réussite chez les jeunes adultes âgés de 16 à 24 ans, issus de la formation générale des adultes du Québec. L'objectif principal de cette recherche est de comprendre le lien entre accompagnement de l'élève et réussite à l'école chez les jeunes adultes de 16 à 24 ans de la formation générale des adultes (FGA).

2. Participation à la recherche

En tant que membre du personnel de direction d'un centre de FGA (ou leur représentant) ou membre du personnel enseignant ou professionnel non enseignant, votre participation à l'étude consiste à répondre à un questionnaire en ligne et vous pouvez décider du moment qui vous convient pour y répondre. Le questionnaire porte sur les pratiques d'accompagnement de l'élève et sur les objectifs poursuivis par ces pratiques. Remplir le questionnaire prend environ une vingtaine de minutes. Un retour par courriel est attendu d'ici trois semaines.

3. Confidentialité

Les informations recueillies par questionnaire demeurent confidentielles. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée et seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation. Votre questionnaire se verra attribuer un code et seuls la chercheuse et son directeur de recherche auront votre adresse courriel et le code qui lui aura été assigné. De plus, conformément aux normes en vigueur, les informations seront conservées dans un classeur sous clé situé dans un local également fermé sous clé. Ces informations seront détruites sept ans après la date de fin du projet.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous ne courez pas de risques ou d'inconvénients particuliers et vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances en matière d'accompagnement de l'élève des centres de la formation générale des adultes et de leur réussite. Ces connaissances pourraient permettre par la suite d'améliorer les pratiques et favoriser la réussite d'un plus grand nombre d'élèves.

5. Indemnité

Aucune compensation financière ne sera versée pour votre participation à la présente recherche.

6. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse, au numéro de téléphone indiqué ci-dessous. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

7. Diffusion des informations

Une diffusion des résultats de recherches est prévue dans les milieux concernés comme la publication d'articles de recherche dans des revues à caractère scientifique, la participation à des colloques et à des activités professionnelles.

B) Consentement pour les participants au questionnaire

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion, et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans aucun préjudice, sur simple avis verbal sans avoir à justifier ma décision.

C) Consentement de la chercheuse

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Pour toute information relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Monique Lethiecq, chercheuse principale et doctorante, au numéro de téléphone : ou à l'adresse courriel suivante :

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut-être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone 514-343-2100 ou à l'adresse courriel suivante : ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

Annexe D

Tableaux des moyennes par objectifs

Tutorat	Pédagogique	Personnel	Social
Acquérir des préalables pour apprendre	1,63	1,70	1,63
Favoriser l'apprentissage de l'élève	2,06	1,74	1,79
Soutenir la réussite de l'élève	2,23	2,16	1,99
Aider l'insertion sociale et professionnelle	1,57	1,75	1,87
Favoriser l'accueil et l'information de l'élève	1,79	1,90	1,93
Aider l'élève à se donner un projet	1,77	1,93	1,96
Référer l'élève à un service complémentaire	1,70	1,73	1,75

Counseling	Pédagogique	Personnel	Social
Acquérir des préalables pour apprendre	1,62	1,64	1,67
Favoriser l'apprentissage de l'élève	1,83	1,85	1,84
Soutenir la réussite de l'élève	2,22	2,14	2,20
Aider l'insertion sociale et professionnelle	1,97	1,77	2,13
Favoriser l'accueil et l'information de l'élève	1,99	1,93	1,99
Aider l'élève à se donner un projet	2,32	2,24	2,16
Référer l'élève à un service complémentaire	1,82	1,80	1,70

Compagnonnage	Pédagogique	Social	Personnel
Acquérir des préalables pour apprendre	1,78		
Favoriser l'apprentissage de l'élève	2,19		
Soutenir la réussite de l'élève	1,97		
Aider l'insertion sociale et professionnelle	1,42		
Favoriser l'accueil et l'information de l'élève	1,28		
Aider l'élève à se donner un projet	1,09		
Référer l'élève à un service complémentaire	1,08		

Entraide par les pairs	Pédagogique	Personnel	Social
Acquérir des préalables pour apprendre	1,6	1,58	1,94
Favoriser l'apprentissage de l'élève	2,08	1,75	1,94
Soutenir la réussite de l'élève	1,63	1,92	1,83
Aider l'insertion sociale et professionnelle	1,43	1,92	2,06
Favoriser l'accueil et l'information de l'élève	1,45	1,92	1,94
Aider l'élève à se donner un projet	1,22	1,75	1,56
Référer l'élève à un service complémentaire	0,89	1,33	1,28

Mentorat	Pédagogique	Personnel	Social
Acquérir des préalables pour apprendre	1,65	1,6	1,64
Favoriser l'apprentissage de l'élève	2,13	1,92	1,96
Soutenir la réussite de l'élève	2,31	2,19	2,17
Aider l'insertion sociale et professionnelle	1,79	1,96	2,09
Favoriser l'accueil et l'information de l'élève	1,85	2,04	2,27
Aider l'élève à se donner un projet	1,94	2,15	2,09
Référer l'élève à un service complémentaire	1,71	1,81	1,74

Autres pratiques	Pédagogique	Personnel	Social
Acquérir des préalables pour apprendre	2,15	2,22	2,32
Favoriser l'apprentissage de l'élève	2,36	2,17	2,14
Soutenir la réussite de l'élève	2,46	2,33	2,48
Aider l'insertion sociale et professionnelle	1,79	2,08	2,14
Favoriser l'accueil et l'information de l'élève	1,48	1,96	1,89
Aider l'élève à se donner un projet	1,82	2,13	2,1
Référer l'élève à un service complémentaire	1,53	1,75	1,86

Annexe E

Formulaire de dépôt de dossier

Formulaire de dépôt de dossier

Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR)

Titre du projet :

Accompagnement de l'élève de 16 à 24 ans en formation générale des adultes du Québec et réussite à l'école

Échéancier prévu (début et fin de la recherche)

Début : septembre 2011 Fin : mai 2013

Début de la collecte de données

octobre 2011

Chercheur(e)

Nom : Lethiecq

Prénom : Monique

Matricule ou code permanent : LETM23605505

Faculté : Sciences de l'éducation

Département, école : d'administration et
fondements de l'éducation

Titre : conseillère d'orientation

Courriel : monique.letiecq@gmail.com

Téléphone : 450-462-8003

E
T
U
D
I
A
N
T
S

Diplôme postulé (spécifiez grade et titre) :

Ph.D.

Directeur et co-directeurs de recherche :
(spécifiez l'institution si autre que l'UdeM)

Marc-André Deniger

Co-chercheur(e)(s)

(Pour chacun(e), indiquez nom, prénom, affiliation institutionnelle, occupation et rôle dans le présent projet)

Financement (octroyé à titre de chercheur principal ou co-chercheur)

Subvention Contrat Non financé

Montant demandé : Montant octroyé :

Nom de/des organisme(s) :

Nom du programme :

Numéro d'octroi : Durée du financement (en mois) :
(fourni par l'organisme)

Titre de l'octroi :
(s'il diffère de celui du projet)

Si les fonds ou une partie des fonds ont déjà été octroyés, indiquez le no de compte Prophecy :

Copie du contrat jointe au dossier :

Nom de votre administrateur de recherche au BRDV :

* Tout contrat de recherché ou de services en recherché doit être visé par le Bureau Recherche-Développement-Valorisation (BRDV)

SECTION A

Cette section permet d'identifier certaines caractéristiques du projet importantes au regard de l'éthique de la recherche. Le chercheur pourra apporter des précisions à ces questions plus loin dans ce formulaire et, au besoin, utiliser la dernière page réservée à cet effet.

	OUI	NON
1. Les participants (ou une partie d'entre eux) sont-ils âgés de moins de 18 ans?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Les participants (ou une partie d'entre eux) sont-ils considérés inaptes? (<i>c'est-à-dire considérés incapables de donner un consentement éclairé en raison, par exemple, de leurs capacités mentales ou intellectuelles</i>)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Si OUI à la question 1 ou 2 : L'autorisation du parent ou tuteur légal sera-t-elle obtenue par écrit?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Si la recherche se déroule en milieu scolaire, implique-t-elle des changements aux activités pédagogiques ou aux pratiques courantes de l'école? (<i>Méthodes d'enseignement, activités hors-classe, regroupement d'élèves, réunion d'enseignants, etc.</i>)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. Les participants (ou une partie d'entre eux) seront-ils recrutés dans un contexte susceptible d'affecter le caractère libre du consentement? (<i>Personnes placées dans une situation de sujétion, que ce soit en milieu de travail, dans un environnement scolaire, en situation de détention ou d'hospitalisation ou toute autre situation où peut s'exercer de la pression à participer à la recherche</i>)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5. Les participants font-ils partie d'un groupe à haut risque de faire l'objet d'une déclaration obligatoire en vertu de la Loi sur la protection de la jeunesse? (<i>Enfants victimes d'abus ou de négligence</i>)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
6. Les participants pourront-ils être identifiés ou la diffusion des informations divulguées pourrait-elle permettre leur identification? (<i>Citation nominative dans les publications [incluant mémoire et thèse], participants connus ou facilement identifiables dans leur milieu, etc.</i>)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
7. Les informations de nature nominative ou confidentielle données par les participants au chercheur peuvent-elles être transmises à d'autres personnes ou organismes?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
8. Le protocole de recherche prévoit-il que les participants (ou une partie d'entre eux) seront délibérément induits en erreur pour les fins de la recherche? (<i>Ne pas divulguer d'emblée l'objet réel de la recherche ou autre utilisation méthodologique de la tromperie</i>)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
9. La recherche se déroulera-t-elle dans un autre pays que le Canada ? Si oui, le(s)quel(s)?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
10. Les participants (ou une partie d'entre eux) sont-ils autochtones (du Canada ou d'ailleurs)?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
11. Le protocole de recherche prévoit-il ou devrait-il prévoir l'exclusion de certains participants en raison de risques pour leur santé? (<i>Femmes enceintes, personnes âgées, personnes présentant des troubles cardiovasculaires ou un risque d'épilepsie, etc.</i>)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
12. Les participants (ou une partie d'entre eux) seront-ils soumis à une procédure d'ordre médical? (<i>par exemple, prise de sang, utilisation de médicaments, test physique, etc.</i>)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
13. À votre point de vue, la participation à la recherche peut-elle entraîner des risques sérieux pour la santé mentale ou physique des sujets (ou pour une partie d'entre eux)?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
14. À votre point de vue, la participation à la recherche peut-elle entraîner involontairement des préjudices aux participants dans le cadre de leur milieu de travail ou d'études (<i>p. ex. face à l'employeur, au syndicat, aux collègues ou au professeur</i>), de leur milieu familial (<i>relations conjugales, parentales, etc.</i>) ou autre?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

SECTION B**1. DESCRIPTION DU PROJET****1.1 Résumez brièvement la problématique, les objectifs généraux et spécifiques, les questions de recherche et/ou hypothèses du projet de recherche ainsi que la méthodologie envisagée.**

Le thème principal de ce projet de thèse porte sur l'accompagnement de l'élève et la réussite chez les jeunes adultes âgés de 16 à 24 ans, issus de la formation générale des adultes du Québec (FGA).

Les questions relatives au défi que pose : la réussite pour tous, l'accompagnement de l'élève, la formation générale des adultes, dans un souci de justice scolaire et d'équité, composent les principaux éléments de la problématique.

Comprendre le lien entre accompagnement de l'élève et réussite à l'école chez les jeunes adultes de 16 à 24 ans de la FGA est notre objectif principal.

Le premier concept à l'étude est celui d'accompagnement, le second, tirant ses sources du corpus théorique de la sociologie de l'éducation, est celui de socialisation, plus précisément, la socialisation scolaire selon l'approche de la sociologie de l'expérience sociale de François Dubet (1994).

Les questions spécifiques de recherches sont les suivantes. Qu'est ce qui caractérise les jeunes élèves inscrits en FGA et faisant l'objet d'un accompagnement? Que se fait-il comme pratiques d'accompagnement en FGA et quelles sont les caractéristiques de ces pratiques (objets et formes)? Quelles sont les pratiques d'accompagnement qui favorisent le parcours scolaire (réussite à l'école) et la réussite éducative des jeunes élèves inscrits en FGA?

En conséquence, pour atteindre notre objectif de recherche, nous avons pensé faire appel à une méthodologie mixte (Burke et Christensen, 2010), à la fois qualitative et quantitative et notre approche est déductive. L'intention poursuivie est d'une double nature. Dans un premier temps, il s'agit de construire une topographie des pratiques déclarées d'accompagnement de l'élève en FGA et ce, à partir de ce qui se fait sur le terrain. Le but de cette démarche est d'établir un ensemble des pratiques d'accompagnement comme elles se présentent dans le milieu et d'en valider la pertinence en vue d'un questionnement avec les acteurs du milieu dont les élèves. Puisque toutes les pratiques d'accompagnement ne sont pas, à ce jour, institutionnalisées en tant que telles, cette situation implique une première étape de construction, ce que nous allons d'abord faire. Cette première partie est de nature descriptive et découle d'un postulat de recherche centré sur des aspects objectifs, enquête par questionnaire, avec traitement de données statistiques. Ensuite, dans un deuxième temps, nous avons prévu élaborer un volet qualitatif permettant de documenter de façon empirique l'expérience des effets des pratiques d'accompagnement sur le parcours des élèves et leur réussite à l'école (appréciation critique), à travers le regard des acteurs et de l'élève lui-même (Deniger et Roy, 1998). Cette partie est de nature analytique et notre postulat de recherche relève de la famille élargie des « sociologies compréhensives » (Mead, 1863-1931, cité dans Chapoulie, 2011) permettant de comprendre et d'objectiver les différentes réalités sociales à travers la subjectivité des acteurs, de leur travail et de leur autonomie (Dubet, 1994). Cette micro-analyse repose sur des études de cas (Burke et Christensen, 2010) basées sur plusieurs recueils itératifs de données auprès des acteurs (enseignants et élèves).

1.2 Type de projet

(Ex. : recherche théorique, descriptive, évaluative, explicative, épidémiologique, observation; recherche-action; évaluation de la qualité, évaluation d'implantation, assurance-qualité ou évaluation d'impact avec une dimension de recherche; autre : précisez)

Recherche descriptive et explicative

1.3 Caractéristiques des participants à la recherche

(Précisez la méthode d'échantillonnage et les critères de sélection, la taille visée de l'échantillon, le groupe d'âge, le sexe et le milieu des participants ou des sujets impliqués. Indiquez, le cas échéant, les critères d'exclusion.)

Ces informations sont développées en détail dans le devis de recherche ci-joint.

1.4 Instruments de mesure et/ou de collecte de données

Indiquez à quelles activités seront soumis les participants, expliquez en quoi elles consistent, qui les conduira (chercheur, assistant de recherche, intervenant du milieu, etc.) ainsi que le lieu, le moment et la durée de chacune. (Questionnaire papier ou en ligne; entrevue structurée, semi-structurée, ouverte; observation participante ou non participante; activité d'apprentissage expérimentale; test d'aptitude; test de prototype; analyse de banque de données; examen de laboratoire; enregistrement audio ou audio vidéo; etc.)

Ces informations sont développées en détail dans le devis de recherche ci-joint.

1.5 Quelle instance a examiné la valeur scientifique du projet ?

(Le cas échéant, annexe une copie de la lettre d'évaluation du projet par le comité scientifique).

- Comité d'organisme subventionnaire
- Comité d'évaluation scientifique interne. Précisez: (p.ex. comité de recherche facultaire)
- Jury d'évaluation de projet étudiant. Précisez :
- Autre(s), précisez :
- Aucune

1.6 Le projet, ou une de ses phases antérieures, a-t-il déjà fait l'objet d'une évaluation par le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR) ou par un autre comité d'éthique de la recherche?

(Le cas échéant, annexe une copie de l'approbation du projet et, si possible, les commentaires formulés par le comité d'éthique).

Non Oui

Si oui, le(s)quel(s) :

Le projet a-t-il été approuvé ? Non Oui

2. RECRUTEMENT DES PARTICIPANTS ET CONSENTEMENTS À LA RECHERCHE

« Le consentement libre et éclairé est au cœur de l'éthique de la recherche avec des sujets humains et doit être vu comme un processus débutant avec la prise de contact initiale et s'achevant lorsque le projet ne nécessite plus le concours des sujets. Au sens de cette politique, le consentement libre et éclairé signifie le dialogue, le partage d'informations et l'ensemble du processus permettant à des sujets pressentis d'accepter ou de refuser de participer à une recherche » (Énoncé de politique des trois Conseils, règle 2.1)

2.1 Décrivez, étape par étape, le processus de sollicitation et de recrutement des participants.

Qui effectuera le recrutement (chercheur, assistant de recherche, intervenant du milieu, etc.)? Où et quand seront recrutés les participants? Comment seront-ils sollicités? Précisez également quels documents (affiche, lettre, dépliant) et moyens (appel téléphonique, rencontre d'information, courriel, etc.) seront utilisés. **Tout document visant le recrutement doit être soumis au CPÉR.**

Ces informations sont développées en détail dans le devis de recherche ci-joint.

2.2 Type de consentement recueilli

De façon générale, la preuve du consentement libre et éclairé du participant ou du tiers autorisé est recueillie par écrit. Quand cela s'avère impossible ou inapproprié pour de solides raisons ayant trait au contexte ou à l'objet de recherche (contraintes culturelles, méthodologiques ou autres), le consentement peut être recueilli de façon verbale. Même dans cette éventualité, il convient la plupart du temps de remettre au participant un document rappelant les informations transmises lors du processus de consentement. (EPTC, 2.1)

- Consentement écrit (joindre une copie du formulaire de consentement)
- Consentement verbal (joindre un argumentaire justifiant ce choix ainsi qu'une copie du document d'information à remettre aux participants.)

2.2.1 En cas de participants mineurs ou de participants majeurs inaptes, le consentement des parents ou du tuteur légal sera-t-il demandé?

L'article 21 du Code civil du Québec et son interprétation actuellement en vigueur exige l'obtention d'un consentement du parent ou du tuteur légal des participants de moins de 18 ans et des participants majeurs inaptes. Bien que légalement inaptes à consentir, beaucoup de ces personnes sont néanmoins en mesure d'exprimer leurs désirs de façon intelligible. Le chercheur doit donc également s'assurer de leur assentiment à participer à la recherche. Enfin, toute demande de dérogation à la loi doit être documentée et justifiée et ne sera considérée par le CPÉR que si l'application de l'article 21 peut entraîner une augmentation du risque pour les participants ou s'avérerait priver lesdits participants des bénéfices directs reliés à la recherche.

- Ne s'applique pas
- Oui
- Non (joindre un argumentaire justifiant ce choix)

2.3 Comment entendez-vous obtenir les consentements requis ?

Précisez quand et comment sera expliquée la recherche aux participants, quand et comment seront distribués et recueillis les formulaires de consentement, le temps de réflexion alloué pour consentir à la recherche et toute autre procédure visant à informer les participants pressentis et à obtenir leur consentement. (En cas de recherche avec des mineurs ou des majeurs inaptes, expliquez comment vous comptez obtenir leur assentiment à participer à la recherche).

Ces informations sont développées en détail dans le devis ci-joint.

2.4 Les participants recevront-ils une compensation en échange de leur participation au projet ?

Si oui, précisez de quelle nature et de quel ordre (p. ex. compensation monétaire, certificats-cadeaux, billets de spectacles, tirage, remboursement des frais de déplacement). Indiquez la valeur monétaire de ces compensations.

Non

2.5 Quelle est votre stratégie de suivi ou de diffusion des résultats de recherche auprès des participants ?

(Par exemple, informer les participants lors de la publication d'articles scientifiques; fournir les publications sur demande; envoyer une lettre de remerciements lors de la fin de la recherche les informant des conclusions générales; organiser une réunion d'information, etc.)

La chercheuse prévoit diffuser les résultats de sa recherche auprès de la communauté scientifique et éducative du réseau de la FGA ainsi qu'après des enseignants et des gestionnaires de la FGA. Elle envisage aussi de faire quelques présentations lors d'activités de centres prévues avec les élèves et les enseignants comme lors de la journée de la persévérance scolaire et de la semaine des adultes en formation qui se tiennent à chaque année. Enfin, elle diffusera les résultats de sa recherche auprès des membres de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec lors de leur colloque et dans les publications réservés aux membres.

3. CONFIDENTIALITÉ

« Les renseignements privés dévoilés dans le contexte d'une relation professionnelle ou de recherche doivent rester confidentiels. Les chercheurs auxquels des sujets confient des informations d'ordre privé ne doivent en aucun cas les révéler sans le consentement libre et éclairé des sujets à cet effet. Tout bris de confidentialité risque de nuire à la relation de confiance entre le chercheur et le sujet, d'autres personnes ou groupes, ou encore à la réputation du milieu de la recherche. La protection des renseignements personnels s'applique aux renseignements obtenus soit directement des sujets, soit d'autres chercheurs ou organismes tenus par la loi de protéger la confidentialité des dossiers personnels. » (Énoncé de politique des trois Conseils, Chapitre 3, p.3.1)

3.1 Quelles sont les mesures envisagées pour protéger la confidentialité des renseignements personnels des participants ?

- Données codées ou dénominalisées

(Données dont les informations nominatives ont été remplacées par un code, un numéro ou un nom fictif dans les documents de recherche, incluant les retranscriptions d'entrevues, les publications, etc.)

- Données anonymes ou anonymisées

(Données sans informations nominatives ni informations permettant d'identifier les participants ou dont ces informations ont été effacées irréversiblement.)

- Aucune ou autre (précisez ci-bas)

3.2 Les participants pourront-ils être identifiés ou la diffusion des informations divulguées pourrait-elle permettre leur identification ?

Citation nominative dans les publications (incluant mémoire et thèse), participants connus ou facilement identifiables dans leur milieu, utilisation autre des enregistrements audio et vidéo, etc.).

OUI NON

3.3 Les informations de nature nominative ou confidentielle données par les participants au chercheur peuvent-elles être transmises à d'autres personnes ou organismes ou servir à d'autres recherches ?

OUI NON

3.4 S'il s'agit d'une recherche à partir de banque de données, y aura-t-il possibilité d'identifier les individus? (Notamment par l'accès à des banques nominalisées, croisement de données, fusion de banque, etc.)

OUI NON

Si vous avez répondu OUI à une de ces questions, justifiez et expliquez les mesures d'atténuation des risques prévues. À noter que tout risque d'identification des participants doit être divulgué au CPÉR et indiqué au formulaire de consentement. D'autre part, les chercheurs qui souhaitent citer nominativement les participants doivent obtenir leur consentement explicite à cet égard.

3.5 Méthodes et durée de conservation des données

Indiquez où et comment seront conservés les données et qui y aura accès. Bien qu'un endroit sécuritaire soit préconisé pour toutes données de recherche (endroit fermé à clé), les informations plus sensibles demanderont un niveau de protection proportionnel (p.ex. accès restreint, disque dur encrypté, ordinateur en réseau fermé, etc.). Selon les règles en vigueur à l'Université de Montréal, les données doivent être conservées au minimum 7 ans.

La chercheuse et son directeur de recherche sont les personnes qui auront accès aux données. La chercheuse étant membre de l'Ordre professionnel des conseillers et conseillères d'orientation du Québec, possède un bureau et des classeurs fermés à clé. Les données informatisées seront encryptées sur disque dur et conservées sur un ordinateur non relié à un réseau. Les données seront conservées 7 ans.

4. AUTRES CONSIDÉRATIONS, PRÉCISIONS OU COMMENTAIRES

Y a-t-il d'autres questions éthiques ou risque à considérer dans ce projet de recherche? Souhaitez-vous apporter des précisions supplémentaires ou nous faire part de vos commentaires?

Lors des entrevues avec les élèves, advenant le cas qu'il soit nécessaire ou souhaitable que l'élève soit vu par un professionnel, Monsieur Rolland Stebenne, conseiller d'orientation, offrira des séances de counseling au besoin.

5. SIGNATURE(S) DU/DES RESPONSABLES DE LA RECHERCHE

Signature du (de la) chercheur(e) ou de l'étudiant (e)

Date

Signature du (de la) directeur (trice) de recherche
(pour projets étudiants seulement)

Date

LISTE DE VÉRIFICATION DES DOCUMENTS À JOINDRE AU DOSSIER

Veuillez joindre à votre dossier, incluant la présente liste, les documents qui s'appliquent à votre projet parmi les suivants :

- Formulaire de dépôt de dossier dûment rempli et signé
- Description du projet de recherche (devis de recherche, plan de projet ou demande subvention)
- Copie du contrat (le cas échéant)

-
- Documents utilisés en vue du recrutement des sujets (lettre, annonce, affiche, dépliant, etc.)
 - Formulaire de consentement (en cas de consentement écrit)

Le formulaire doit obligatoirement être soumis en français ainsi que dans toutes autres langues utilisées.

Plus d'informations ainsi qu'un gabarit de formulaire de consentement sont disponibles dans le document intitulé « Informations relatives aux formulaires de consentement » au <http://www.scedu.umontreal.ca/recherche/ethique.html>

-
- Argumentaire justifiant le recours au consentement verbal (le cas échéant)
 - Document d'information aux participants (en cas de consentement verbal)

Le document d'information aux participants est similaire à un formulaire de consentement, mais ne prévoit pas de section pour la signature des participants.

- Argumentaire justifiant une demande de dérogation à l'Article 21 du Code civil du Québec (le cas échéant)

-
- Copie des approbations éthiques obtenues pour ce projet ou une de ses phases antérieures (le cas échéant)

- Divulgence de conflit d'intérêts (le cas échéant)

En vertu de l'Énoncé de politique des trois Conseils, les chercheurs ont l'obligation de dévoiler tout conflit d'intérêts réel, potentiel ou apparent au comité d'éthique de la recherche (règle 4.1) et d'en informer les participants pressentis à la recherche (règle 2.4). À noter que le fait de se trouver en conflit d'intérêts n'est pas nécessairement condamnable en soi. Plutôt, l'absence de mesure d'évitement ou de gestion, à commencer par la divulgation, l'est. En ce sens, la non-divulgation de tels conflits peut constituer, aux yeux de la Politique de l'Université de Montréal sur la probité intellectuelle en recherche, de l'inconduite scientifique. Si vous croyez ou soupçonnez être en situation réelle, potentielle ou apparente de conflit d'intérêts, n'hésitez pas à communiquer avec votre conseiller au CPÉR pour discuter d'une éventuelle résolution de la situation, dans l'intérêt des participants et le vôtre.

-
- Autres :

Prière de faire parvenir votre dossier complet dûment signé :

si vous êtes étudiant, original et quatre (4) copies, à la technicienne en gestion des dossiers étudiants (TGDE) au secrétariat de votre département ou école;

si vous êtes professeur ou chercheur, original et trois (3) copies, à:

*Camille Assémat, conseillère en éthique de la recherche
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche
Faculté des sciences de l'éducation, Pavillon Marie-Victorin - Local B-504*

Pour toute question ou demande d'information, n'hésitez pas à communiquer avec Camille Assémat au 514-343-8111 poste 4579 ou par courriel à l'adresse suivante: camille.assemat@umontreal.ca

Annexe F

Formulaires

Bloc-notes PARI pour les rencontres avec les élèves, 1/de 4

Aider l'élève à acquérir les préalables pour apprendre (langue, culture, comportements, autonomie, méthode, concentration, organisation, ouverture, etc.)

- Quelle est ta langue maternelle ? Quelle langue parles-tu à la maison ?
- Explorer le parcours migratoire de l'élève (clientèles immigrantes)
- Explorer le parcours scolaire (historique scolaire, redoublement, mesures d'aide et de soutien mises en place antérieurement ou non)
- Perception de l'élève face à l'école, avec la matière enseignée?
- Quel est ton lieu de naissance ?
- As-tu un but professionnel ? (Cerner avec l'élève la présence ou non d'un but professionnel)
- SEF → pour les élèves de sec 2-3, d'une durée de 2 semaines (but professionnel, organisation du temps, préalables en français et en mathématiques, méthodes de travail)
- Clarifier l'organisation du temps (responsabilité parentale, emploi, études)
- Clarifier la gestion de soi et les habitudes de vie (santé physique et/ ou mentale, alimentation, sommeil)
- Vérifier la présence d'un soutien et des conditions d'étude à la maison (famille, conjoint, organisation physique pour l'étude à la maison, etc.)
- Améliorer les outils (questionnaire pour la 1^{ère} rencontre de tutorat) pour être en mesure de mieux cerner les besoins en lien avec les préalables nécessaires pour apprendre
- Discuter de la question de la présence en classe pour mobiliser leurs ressources.

Et j'ajoute...

P

A

Favoriser l'apprentissage

(en tenant compte des besoins de l'élève, de son rythme, des stratégies à développer, des outils, etc.)

- Vérifier la présence d'un diagnostic, d'une difficulté ou d'un trouble d'apprentissage ? Inciter les élèves à en parler à leurs enseignants, discuter des mesures qui peuvent être mises en place
- En fonction de l'évaluation de la capacité d'apprentissage de l'élève, adapter nos interventions et outils
- Les élèves posent souvent la question : à quoi ça sert ? Comment accompagner l'élève dans sa quête de sens ?
- Pistes de réponses : pour organiser sa pensée, pour développer une vision citoyenne (l'étudiant vs le citoyen) Outils : Repères internet (Démontrer l'utilité de certains savoirs disciplinaires). Faire les liens entre le savoir être à l'école et le savoir être au travail.
- Pour favoriser l'apprentissage, on peut faire référence aux connaissances antérieures (partir de ce que l'élève connaît), on peut le questionner aussi sur ses stratégies et sa démarche d'apprentissage

Et j'ajoute...

R

***Soutenir la réussite de l'élève
(suivis jusqu'à l'atteinte du diplôme ou du parcours scolaire visé,
soutien, persévérance, motivation, etc.)***

- Comme tuteur, agir en prévention, faire un portrait global de son rendement et vérifier si l'élève chemine bien dans ses apprentissages par discipline.....
(échancier, agenda)
- Donner du renforcement, encourager chaque petit succès et valoriser les efforts et la réussite
- Regarder le profil de l'élève et le lui expliquer
- Être plus réaliste face à l'échancier
- Indiquer la date de début et de fin dans le cahier de l'élève
- Valoriser l'utilisation de l'agenda
- Rétroaction / Feedback sur l'ensemble du projet d'études
- But professionnel défini

Et j'ajoute...

Aider l'élève dans son insertion sociale et professionnelle

- Importance que tous les membres du personnel puissent transmettre les informations judicieuses à l'élève, en lien avec les activités d'information sur les programmes d'études et le marché du travail (ex : date limite pour les inscriptions au CEGEP, activités d'orientation, ...) afin que tous en soient informés
- Importance que tous les élèves aient un but professionnel pour donner un sens à leurs études, on peut questionner le réalisme du but et les aider à définir un plan B, si nécessaire
- Référer les élèves au Service d'orientation et d'information scolaire et professionnelle
- Stimuler les élèves à explorer des domaines ou métiers peu connus en général
- SEF → Développer une activité d'accueil en début de formation ayant pour but d'aider l'élève à mieux définir son but professionnel et conscientiser l'élève à l'importance de définir son but professionnel
- Accompagner l'élève pour favoriser son implication sociale dans le Centre, pour soutenir sa motivation et son sentiment d'appartenance (lien avec la possibilité de faire valoir cette implication dans son CV)

Et j'ajoute...

Portrait de l'élève Individuel



Date :
Heure :
Endroit :
Durée :

Information sur l'élève

Nom	Prénom	Age	Numéro de fiche
-----	--------	-----	-----------------

Pays de naissance	Autres pays habités	Arrivée au Canada	Arrivée au Québec
-------------------	---------------------	-------------------	-------------------

Langue maternelle	Langue des études	Autres langues	Français depuis :
-------------------	-------------------	----------------	-------------------

Études

Extérieur du Canada	Primaire	Secondaire	Post-secondaire
---------------------	----------	------------	-----------------

Au Canada	Accueil	Français Langue seconde	Français +
-----------	---------	-------------------------	------------

Pauses scolaires	Age	Durée	Détails
------------------	-----	-------	---------

Relation avec l'école	😊	😐	😞
-----------------------	---	---	---

Détails

Relation avec les maths	😊	😐	😞
-------------------------	---	---	---

Décimaux, Fractions
Algèbre
Géométrie, Trigonométrie

Relation avec le français	😊	😐	😞
---------------------------	---	---	---

Écoute, Oral
Lecture, Écriture

Autres matières	😊	😐	😞
-----------------	---	---	---

Aide-mémoire

Page 2 / 2

Contexte familial

J'habite avec...	Emploi/Scolarité	Habitent avec nous...	Autres
<input type="checkbox"/> Père/Beau-père		<input type="checkbox"/> Frère(s)/Sœur(s)	<input type="checkbox"/> Seul
<input type="checkbox"/> Mère/Belle-mère		<input type="checkbox"/> Enfants du conjoint	<input type="checkbox"/> Couple/Ami(s)

Historique de travail

Type d'emploi	Lieu	Age	Durée
---------------	------	-----	-------

Passe-temps

Activité	Lieu	Age	Durée
----------	------	-----	-------

Maîtrise des technologies

Technologie	Utilisation
-------------	-------------

Appréciation personnelle

Je trouve que je réussis bien en...	Je dois travailler sur...
-------------------------------------	---------------------------

Projet d'études

Je veux étudier jusqu'à :	Mes parents désirent que j'étudie jusqu'à :
---------------------------	---

Projet professionnel

Je veux travailler comme :	Mes parents désirent que je travaille comme :
----------------------------	---

Notes complémentaires

Fait par :

Suivi individuel

- Tutorat
- Counseling
- Compagnonnage
- Entraide par les pairs
- Mentorat
- Cyber accompagnement
- Pratiques enseignantes



Date :
heure :
Endroit :
Numéro :
Durée :

Avec l'élève

Information sur l'élève

Nom

Numéro de téléphone

Résumé du suivi

Observations et commentaires

Tâches à réaliser

Signature :

Échéancier de travail scolaire

Page 1 / 1

Prénom : _____ Date : _____
 Nom : _____ Heure : _____
 Numéro de fiche : _____ Endroit : _____

Matière	Date de l'entente	Objectifs à atteindre	Réussi	En poursuite	Date du suivi	Nom de l'enseignant	Initiales de l'enseignant
Français							
Mathématique							
Anglais							
Histoire							
Sciences							
Autres							

Document élaboré par les membres de l'équipe
 CEA-VB de la CSMV
 Année scolaire 2012-2013


 Except where otherwise noted, this work is licensed under
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/>

Suivi Matière

Prénom et nom :

Âge :

Date d'arrivée au centre :

Classement :

Date	😊	😐	😞	Point	Tâches	Échéancier
Notes complémentaires						

Fait par :

 Except where otherwise noted, this work is licensed under <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/>

Document élaboré par les membres de l'équipe
CEA-AB de la CSMV
Année scolaire 2012-2013

Repères pour suivi Individuel



Date :
Heure :
Endroit :
Durée :

Information sur l'élève

Nom

Numéro de téléphone

Préalables pour apprendre

(plan cognitif, langue, culture, comportements, autonomie, etc.)



Apprentissage

(rythme, stratégies, outils, etc.)



Réussite

(ensemble du parcours, mesure de soutien, motivation, persévérance, etc.)



Insertion sociale



Aide-mémoire

Page 2 / 2

Plan familiale



Autres

(projet d'études, accueil, information, orientation, etc.)



Notes complémentaires

Signature :

Rencontre de suivi global Équipe FBC



Date :
heure :
Endroit :
Durée :

Avec l'élève Sans l'élève

Information sur l'élève

Prénom et nom	Âge	Numéro de fiche	Numéro de téléphone
---------------	-----	-----------------	---------------------

Étaient présents à la rencontre :

Personnel enseignant	Personnel non-enseignant	Direction
----------------------	--------------------------	-----------

Cet aide-mémoire est aussi remis ou envoyé à :

Personnel enseignant	Personnel non-enseignant	Direction
----------------------	--------------------------	-----------

Résumé de la rencontre

Observations et commentaires

Tâches à réaliser

Fait par :

Rencontre de suivi global Équipe des tuteurs FBD

Date :
heure :
Endroit :
Durée :

Étaient présents à la rencontre (membres de l'équipe) :

Personnel enseignant	Personnel non-enseignant	Direction
----------------------	--------------------------	-----------

Cet aide-mémoire est aussi remis ou envoyé à :

Personnel enseignant	Personnel non-enseignant	Direction
----------------------	--------------------------	-----------

Préparation demandée :

Veillez lire les documents suivants :

Veillez apporter les éléments suivants :

Points à l'ordre du jour

- 1) Élèves CLE
- 2) Cas lumière rouge
- 3) Activités spéciales avec certains élèves
- 4) Nouveaux cas
- 5) Retour sur les cas
- 6) Points divers
 - a)

Secrétaire de la rencontre :

Rencontre de suivi global Sous-équipe centre



Date :
heure :
Endroit :
Durée :

Avec l'élève Sans l'élève

Information sur l'élève

Prénom et nom	Âge	Numéro de fiche	Numéro de téléphone
---------------	-----	-----------------	---------------------

Étaient présents à la rencontre :

Personnel enseignant	Personnel non-enseignant	Direction
----------------------	--------------------------	-----------

Cet aide-mémoire est aussi remis ou envoyé à :

Personnel enseignant	Personnel non-enseignant	Direction
----------------------	--------------------------	-----------

Résumé de la rencontre

Observations et commentaires

Tâches à réaliser

Fait par :

Références

Prénom de l'élève :

Fiche :

Personne à rencontrer :

Commentaire :

Nom de l'élève :

Téléphone :



Fait par :

Date :

Couper ici

Références

Prénom de l'élève :

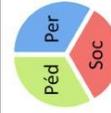
Fiche :

Personne à rencontrer :

Commentaire :

Nom de l'élève :

Téléphone :



Fait par :

Date :

Annexe G

Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité

Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité

Charte



Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité

Le droit à l'éducation est un droit fondamental dans notre société. Cette exigence démocratique d'une meilleure formation générale et d'un haut niveau de qualification pour tous correspond aux besoins fondamentaux de la Nation.

Satisfaire ce droit et répondre à ce besoin constituent pour l'Ecole un véritable défi.

Elle le relève en adaptant en permanence ses formations, ses capacités d'accueil, ses structures, ses modes de fonctionnement. Elle développe notamment en son sein, dans le cadre des enseignements qu'elle dispense, diverses formes d'aide et de soutien aux élèves.

L'Ecole fait tout pour mener à la réussite les jeunes qui lui sont confiés. Pour remplir cette mission, quand le contexte est difficile, elle doit s'appuyer sur l'ensemble des coopérations qui s'offrent à elle.

Les familles, toutes les familles, de leur côté, sont très attachées à la réussite de leur enfant à l'Ecole.

L'accompagnement à la scolarité joue ce rôle de complément et de partenaire de l'Ecole, pour autant qu'il se développe dans le respect des compétences et des responsabilités de chacun et des besoins de chaque enfant, sans se substituer aux obligations de l'Etat en matière scolaire.

Ainsi, toutes les initiatives qui se donnent pour tâche d'aider les élèves et qui s'appuient sur les ressources de l'environnement, doivent être résolument encouragées. Dans les territoires les plus défavorisés, urbains et ruraux, cela constitue même une priorité.

D'ores et déjà, ces initiatives sont nombreuses et diverses. Elles témoignent de l'importante mobilisation des acteurs, qui répondent aux besoins des élèves et aux demandes des familles.

La présente Charte leur offre un cadre de référence. Elle constitue pour l'accompagnement à la scolarité une exigence de qualité au service des enfants et des jeunes les plus défavorisés.

Principes généraux

- le respect des choix individuels
- l'égalité des droits de chacun
- le développement des personnalités, l'acquisition des savoirs, de savoir-être et de savoir-faire indispensables
- les projets devront faire explicitement mention du caractère laïque des actions ; de leur refus de tout prosélytisme ; du caractère gratuit des prestations ou de la nature symbolique de la participation financière demandée aux familles ; de l'ouverture des actions à tous sans distinction d'origine, de religion ou de sexe.

Objectifs de l'accompagnement à la scolarité

On désigne par «accompagnement à la scolarité» l'ensemble des actions visant à offrir, aux côtés de l'Ecole, l'appui et les ressources dont les enfants ont besoin pour réussir à l'Ecole, appui qu'ils ne trouvent pas toujours dans leur environnement familial et social.

Ces actions, qui ont lieu en dehors des temps de l'Ecole, sont centrées sur l'aide aux devoirs et les apports

culturels nécessaires à la réussite scolaire. Ces deux champs d'intervention, complémentaires, à vocation éducative, contribuent à l'épanouissement personnel de l'élève et à de meilleures chances de succès à l'Ecole.

L'accompagnement à la scolarité reconnaît le rôle central de l'Ecole.

Il se propose, par des stratégies diversifiées

- > d'aider les jeunes, en utilisant les technologies de l'information et de la communication notamment, à acquérir des méthodes, des approches, des relations susceptibles de faciliter l'accès au savoir
- > d'élargir les centres d'intérêt des enfants et adolescents, de promouvoir leur apprentissage de la citoyenneté par une ouverture sur les ressources culturelles, sociales et économiques de la ville ou de l'environnement proche
- > de valoriser leurs acquis afin de renforcer leur autonomie personnelle et leur capacité de vie collective, notamment par la pratique de l'entraide et l'encouragement du tutorat entre les jeunes
- > d'accompagner les parents dans le suivi de la scolarité des enfants.

Principes d'action

Les bénéficiaires

Les actions d'accompagnement à la scolarité reconnues par la présente Charte et soutenues par les pouvoirs publics sont avant tout destinées à ceux qui ne bénéficient pas des conditions optimales de réussite scolaire. Elles ont un caractère gratuit et laïque.

Elles visent à compenser les inégalités qui subsistent dans l'accès à la culture et au savoir et qui se creusent pendant les temps où les enfants et les jeunes ne sont pris en charge ni par l'École ni par les familles.

Le soutien financier des pouvoirs publics ira donc en priorité aux actions qui concernent les élèves des écoles, des collèges, des lycées d'enseignement général et technologique, des lycées professionnels, en particulier ceux qui se trouvent défavorisés socialement. Dans ce cadre, une attention toute particulière sera portée aux enfants récemment arrivés en France, quelles que soient par ailleurs les modalités de leur scolarisation. Des actions spécifiques pourront être envisagées pour les enfants non francophones dès leur plus jeune âge.

Priorité sera également donnée aux moments charnières du parcours scolaire : les cycles des apprentissages, le passage dans le secondaire, l'orientation en 3^e, l'accès en classe de seconde....

Les accompagnateurs

La tâche de l'accompagnateur exige une compétence fondée sur l'expérience, et notamment une bonne connaissance de l'environnement social et culturel immédiat, un bon degré d'information sur le fonctionnement de la scolarité, un sens aigu de la relation avec les enfants et les jeunes, comme avec leurs familles.

Le caractère laïque de la démarche et le refus de tout prosélytisme sont des critères de choix impératifs.

Des actions de formation élaborées à partir des besoins recensés doivent être proposées à ces accompagnateurs de manière partenariale.

Les relations avec l'école et les établissements secondaires

L'efficacité des actions d'accompagnement à la scolarité dépend dans une large mesure des liens qu'elles entretiennent avec les projets d'école ou d'établissement. Réciproquement, ceux-ci gagnent beaucoup à les prendre en compte.

Dans les relations avec l'école ou l'établissement, on recherchera particulièrement

- > la continuité de l'acte éducatif et la cohérence entre les activités scolaires et les actions d'accompagnement, ce qui suppose que les accompagnateurs scolaires conçoivent leur travail en liaison avec les enseignants
- > les meilleures modalités pour renforcer des échanges entre les enseignants, les équipes éducatives, les parents d'élèves et les intervenants de l'accompagnement à la scolarité
- > l'adaptation et la différenciation de ces actions selon l'âge et le niveau des enfants auxquels elles s'adressent.

Les relations avec les familles

L'accompagnement à la scolarité offre aux parents un espace d'information, de dialogue, de soutien, de médiation, leur permettant une plus grande implication dans le suivi de la scolarité de leurs enfants.

Dans cette dimension, les lieux d'accompagnement à la scolarité ont vocation à s'articuler avec les réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents.

L'accompagnateur développe des contacts aussi fréquents que possible entre l'entourage familial et les enseignants et facilite la compréhension réciproque.

Les relations locales

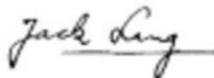
La démarche d'accompagnement à la scolarité commence par un recensement de l'ensemble des possibilités offertes par le proche environnement : les centres sociaux, s'ils ne sont pas à l'origine de l'action, les locaux disponibles, les centres de documentation, les bibliothèques, les centres culturels, les transports, notamment en milieu rural, etc., mais aussi les possibilités de collaboration de personnes extérieures capables d'apporter à l'action envisagée un appui ponctuel ou régulier. Elle s'appuie sur un diagnostic des ressources et des besoins.

Pour la cohérence de l'action éducative, pour que certains jeunes ne se trouvent pas exclus de fait de certaines actions, les divers promoteurs devront se concerter dans le cadre du contrat local d'accompagnement à la scolarité.

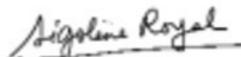
L'accompagnement à la scolarité s'intègre dans le contrat de ville s'il existe. Il doit aussi s'articuler avec les autres actions mises en œuvre dans le cadre d'un projet éducatif local, notamment celles qui sont incluses dans les contrats éducatifs locaux.

Les signataires de la présente Charte s'engagent à

- participer au développement des actions d'accompagnement qui contribuent à la réussite scolaire
- favoriser la constitution de réseaux locaux de solidarité (mobilisant notamment le tissu associatif) en faveur de la réussite scolaire, en liaison avec les enseignants et les familles
- renforcer l'exigence de qualité dans les projets mis en œuvre en diffusant largement les outils de l'accompagnement à la scolarité et en favorisant de façon régulière la mutualisation
- veiller à ce que les actions fassent l'objet d'études, d'évaluations et de recherches susceptibles de contribuer à l'amélioration de leur efficacité.



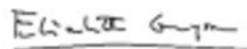
Jack Lang
Ministre de l'Education nationale



Ségolène Royal
Ministre déléguée à la Famille,
à l'Enfance et aux Personnes handicapées



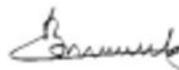
Dominique Balmay
Président du conseil d'administration
du Fonds d'action sociale



Elisabeth Guigou
Ministre de l'Emploi et de la Solidarité



Marie-George Buffet
Ministre de la Jeunesse et des Sports



Claude Bartolone
Ministre délégué à la Ville



Nicole Prud'homme
Présidente du conseil d'administration
de la Caisse nationale des allocations familiales

Les adhérents à la Charte de l'accompagnement à la scolarité s'engagent à faire leurs les objectifs et les principes d'action qu'elle définit.

Charte

MINISTÈRE DE L'EMPLOI ET DE LA SOLIDARITÉ

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

MINISTÈRE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS

MINISTÈRE DÉLÉGUÉ À LA FAMILLE, À L'ENFANCE ET AUX PERSONNES HANDICAPÉES

MINISTÈRE DÉLÉGUÉ À LA VILLE

FONDS D'ACTION SOCIALE (FAS)

CAISSE NATIONALE DES ALLOCATIONS FAMILIALES (CNAF)

Annexe H

Questionnaire

Bonjour!

Ce projet de recherche porte sur les pratiques d'accompagnement de l'élève à la formation générale des adultes (FGA) du Québec.

Dans le cadre de cette recherche, l'accompagnement de l'élève est un ensemble de pratiques éducatives qui visent à suivre une personne dans son cheminement jusqu'à la réussite dont il convient à chaque milieu d'en définir le cadre, les termes, les modes et les actions.

Ce questionnaire a pour objectif de dresser un portrait de vos pratiques d'accompagnement telles que vous les vivez au quotidien. Les pratiques ciblées concernent le tutorat, le mentorat, le cybermentorat, l'entraide par les pairs, le counseling, le compagnonnage ou d'autres pratiques présentes dans votre milieu. Les définitions de chacune de ces pratiques vous seront soumises au début de chaque section les concernant. Les questions s'intéressent aux éléments d'ordre pédagogique, personnel et social de chacune de ces pratiques. Les définitions de ces éléments vous seront également soumises.

La structure des sections est la même pour chacune des pratiques. Ce qui pourra vous paraître parfois répétitif, nous sera, par ailleurs, très utile! Nous nous en excusons.

Au début de chacune de ces pratiques, nous vous demanderons si celle-ci existe dans votre centre ou non. Dans l'affirmative, vous serez invité à répondre aux questions concernant cette pratique. Dans la négative, vous serez invité à passer à la section suivante et ainsi de suite jusqu'à la fin.

Si vous travaillez dans plusieurs centres, vous devrez répondre en vous basant sur la réalité d'un seul d'entre eux. Par conséquent, au début du questionnaire, nous vous demanderons d'identifier ce centre.

Il vous sera possible de quitter le questionnaire, en prenant soin toutefois de terminer votre page et de cliquer sur la touche "Suivant" afin de vous assurer que vos réponses soient bel et bien enregistrées. Ainsi, vous pourrez le reprendre peu importe l'endroit où vous vous trouverez en sélectionnant à nouveau le lien qui vous y a mené dans le courriel que vous avez reçu. Compléter le questionnaire vous prendra environ 20 minutes.

Le présent projet a été approuvé par le comité d'éthique de l'Université de Montréal. Les réponses à ce questionnaire demeureront confidentielles. Il sera impossible de vous identifier lors de la publication des résultats.

Si vous décidez de répondre à la question 1, nous comprendrons que vous acceptez de participer au projet de recherche. Vous pourrez cependant vous retirer à tout moment du projet en cessant de répondre au questionnaire.

Advenant une question ou un problème, n'hésitez pas à nous joindre par courriel (monique.lethiecq@gmail.com).

Je vous remercie à l'avance de votre précieuse collaboration.

Monique Lethiecq
Doctorante
Sciences de l'éducation
Département d'administration et fondements de l'éducation
Université de Montréal

Note: Dans ce questionnaire, le genre masculin est utilisé comme générique, dans le seul but de ne pas alourdir le texte.

***1. Quelle est votre fonction actuelle?**

- Membre du personnel enseignant
- Membre du personnel de direction
- Membre du personnel professionnel ou autre (veuillez préciser)

***2. Quelle est votre ancienneté en FGA?**

- 0-1 an
- 1-5 ans
- 5-10 ans
- 10-15 ans
- 15-20 ans
- 20 ans et plus

***3. Quelle est votre adresse courriel et quel est le nom du centre pour lequel vous avez décidé d'opter pour compléter le présent questionnaire?**

***4. Quel est le nom de la commission scolaire dont cet établissement relève?**

Région	Commission scolaire	Type de milieu
Régions		

***5. Quelle est la taille de ce centre en équivalents à temps plein (ETP)?**

- 99 et moins
- De 100 à 299
- De 300 à 499
- De 500 à 999
- 1000 et plus
- Je ne sais pas

***6. Quels sont les services de formation offerts dans cet établissement? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.**

- Alphabétisation
- Présecondaire
- Secondaire 1 et 2
- Secondaire 3, 4 et 5
- Intégration sociale (IS)
- Intégration socioprofessionnelle (ISP)
- Francisation

Si autres, veuillez préciser.

***7. Sur le plan de la diversité culturelle, cet établissement se caractérise par...**

- Plus de 50% de concentration de communautés culturelles
- 20% à 50% de concentration de communautés culturelles
- 5% à 19% de concentration de communautés culturelles
- Moins de 5% de concentration de communautés culturelles
- Je ne sais pas

***8. Dans quelle catégorie d'âge situez-vous la clientèle de ce centre? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.**

- 16 ans à 18 ans
- 19 ans à 24 ans
- 25 ans à 34 ans
- 35 ans et plus

***9. Quelle est la fréquentation scolaire de ces élèves? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.**

- Temps plein (15 heures et plus)
- Temps partiel (14 heures et moins)
- Formation à distance

*** 10. TUTORAT: Assignation à des fins d'encadrement individuel d'un certain nombre d'élèves à un enseignant.**

Est-ce que vous ou votre personnel pratiquez le tutorat avec l'élève?

Oui, poursuivez

Non

11. Cette pratique contient-elle des éléments d'ordre pédagogique, c'est-à-dire qu'elle s'intéresse aux réalités vécues dans la classe avec l'élève?

Oui, poursuivez

Non

12. À qui s'adresse principalement cette pratique qu'est le tutorat contenant des éléments d'ordre pédagogique?

- Femmes
 Hommes
 Les deux

13. Dans quelle catégorie d'âge situez-vous ces élèves? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

- 16 ans à 18 ans
 19 ans à 24 ans
 25 ans à 34 ans
 35 ans et plus

14. Précisez le service de formation à qui cette pratique est destinée. Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

- Alphabétisation
 Présecondaire
 Secondaire 1 et 2
 Secondaire 3, 4 et 5
 Intégration sociale (IS)
 Intégration socioprofessionnelle (ISP)
 Francisation

15. Précisez la fréquentation scolaire de ces élèves. Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

	Temps plein (15 heures et plus)	Temps partiel (14 heures et moins)	Formation à distance	Je ne sais pas
Alphabétisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Présecondaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secondaire 1 et 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secondaire 3, 4 et 5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intégration sociale (IS)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intégration socioprofessionnelle (ISP)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Francisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Qui offre cette pratique qu'est le tutorat contenant des éléments d'ordre pédagogique? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

- Enseignants
 Professionnels non enseignants
 Personnel de direction

Si autres, veuillez préciser

17. À quel endroit offre-t-on cette pratique? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

À l'intérieur du centre

À l'extérieur du centre

Si extérieur, veuillez préciser

18. Quelle est la fréquence moyenne de ces rencontres avec l'élève en général?

Une fois par semaine

Une fois par mois

Une fois durant le séjour de l'élève au centre

Si autres, veuillez préciser

19. Quelle est la durée moyenne de ces rencontres en général?

10 minutes

30 minutes

50 minutes

Si autres, veuillez préciser

20. Quel est le type de rencontre offert? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

Individuel

En groupe

21. Dans cette pratique qu'est le tutorat contenant des éléments d'ordre pédagogique, quels sont les objectifs poursuivis de façon réaliste avec l'élève?

	Jamais	Rarement	À l'occasion	Souvent	La plupart du temps	Tout le temps	Je ne sais pas
Aider l'élève à acquérir les préalables pour apprendre (langue, culture, comportements, autonomie, etc.)	<input type="radio"/>						
Favoriser l'apprentissage (en tenant compte des besoins de l'élève, de son rythme, des stratégies à développer, des outils utilisés, etc.)	<input type="radio"/>						
Soutenir la réussite (suivis jusqu'à l'atteinte du diplôme ou du parcours scolaire, soutien, etc.)	<input type="radio"/>						
Aider l'élève dans son insertion sociale et professionnelle	<input type="radio"/>						
Favoriser l'accueil et l'information dans le centre	<input type="radio"/>						
Aider l'élève à se donner un projet, incluant l'orientation	<input type="radio"/>						
Diriger l'élève vers un service complémentaire (orthopédagogie, intervention sociale, etc.)	<input type="radio"/>						

22. Toujours au sujet du tutorat, cette pratique contient-elle des éléments d'ordre personnel, c'est-à-dire qu'elle s'intéresse à l'élève lui-même?

Oui, poursuivez

Non

23. À qui s'adresse principalement cette pratique qu'est le tutorat contenant des éléments d'ordre personnel?

- Femmes
 Hommes
 Les deux

24. Dans quelle catégorie d'âge situez-vous ces élèves? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

- 16 ans à 18 ans
 19 ans à 24 ans
 25 ans à 34 ans
 35 ans et plus

25. Précisez le service de formation à qui cette pratique est destinée. Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

- Alphabétisation
 Présecondaire
 Secondaire 1 et 2
 Secondaire 3, 4 et 5
 Intégration sociale (IS)
 Intégration socioprofessionnelle (ISP)
 Francisation

26. Précisez la fréquentation scolaire de ces élèves. Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

	Temps plein (15 heures et plus)	Temps partiel (14 heures et moins)	Formation à distance	Je ne sais pas
Alphabétisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Présecondaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secondaire 1 et 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secondaire 3, 4 et 5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intégration sociale (IS)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intégration socioprofessionnelle (ISP)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Francisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27. Qui offre cette pratique? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

- Enseignants
 Professionnels non enseignants
 Personnel de direction

Si autres, veuillez préciser

28. À quel endroit offre-t-on cette pratique? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

À l'intérieur du centre

À l'extérieur du centre

Si extérieur, veuillez préciser

29. Quelle est la fréquence moyenne de ces rencontres avec l'élève en général?

Une fois par semaine

Une fois par mois

Une fois durant le séjour de l'élève au centre

Si autres, veuillez préciser

30. Quelle est la durée moyenne de ces rencontres en général?

10 minutes

30 minutes

50 minutes

Si autres, veuillez préciser

31. Quel est le type de rencontre offert? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

Individuel

En groupe

32. Dans cette pratique qu'est le tutorat contenant des éléments d'ordre personnel, quels sont les objectifs poursuivis de façon réaliste avec l'élève ?

	Jamais	Rarement	À l'occasion	Souvent	La plupart du temps	Tout le temps	Je ne sais pas
Aider l'élève à acquérir les préalables pour apprendre (langue, culture, comportements, autonomie, etc.)	<input type="radio"/>						
Favoriser l'apprentissage (en tenant compte des besoins de l'élève, de son rythme, des stratégies à développer, des outils utilisés, etc.)	<input type="radio"/>						
Soutenir la réussite (suivis jusqu'à l'atteinte du diplôme ou du parcours scolaire, soutien, etc.)	<input type="radio"/>						
Aider l'élève dans son insertion sociale et professionnelle	<input type="radio"/>						
Favoriser l'accueil et l'information dans le centre	<input type="radio"/>						
Aider l'élève à se donner un projet, incluant l'orientation	<input type="radio"/>						
Diriger l'élève vers un service complémentaire (orthopédagogie, intervention sociale, etc.)	<input type="radio"/>						

33. Finalement, au sujet du tutorat, cette pratique contient-elle des éléments d'ordre social, c'est-à-dire qu'elle s'intéresse à la vie de l'élève dans le centre?

Oui, poursuivez

Non

34. À qui s'adresse principalement cette pratique qu'est le tutorat contenant des éléments d'ordre social?

- Femmes
 Hommes
 Les deux

35. Dans quelle catégorie d'âge situez-vous ces élèves? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

- 16 ans à 18 ans
 19 ans à 24 ans
 25 ans à 34 ans
 35 ans et plus

36. Précisez le service de formation à qui cette pratique est destinée. Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

- Alphabétisation
 Présecondaire
 Secondaire 1 et 2
 Secondaire 3, 4 et 5
 Intégration sociale (IS)
 Intégration socioprofessionnelle (ISP)
 Francisation

37. Précisez la fréquentation scolaire de ces élèves. Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

	Temps plein (15 heures et plus)	Temps partiel (14 heures et moins)	Formation à distance	Je ne sais pas
Alphabétisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Présecondaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secondaire 1 et 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secondaire 3, 4 et 5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intégration sociale (IS)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intégration socioprofessionnelle (ISP)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Francisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

38. Qui offre cette pratique? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

Enseignants

Professionnels non enseignants

Personnel de direction

Si autres, veuillez préciser

39. À quel endroit offre-t-on cette pratique? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

À l'intérieur du centre

À l'extérieur du centre

Si extérieur, veuillez préciser

40. Quelle est la fréquence moyenne de ces rencontres avec l'élève en général?

Une fois par semaine

Une fois par mois

Une fois durant le séjour de l'élève au centre

Si autres, veuillez préciser

41. Quelle est la durée moyenne de ces rencontres en général?

10 minutes

30 minutes

50 minutes

Si autres, veuillez préciser

42. Quel est le type de rencontre offert? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

Individuel

En groupe

43. Dans cette pratique qu'est le tutorat contenant des éléments d'ordre social, quels sont les objectifs poursuivis de façon réaliste avec l'élève ?

	Jamais	Rarement	À l'occasion	Souvent	La plupart du temps	Tout le temps	Je ne sais pas
Aider l'élève à acquérir les préalables pour apprendre (langue, culture, comportements, autonomie, etc.)	<input type="radio"/>						
Favoriser l'apprentissage (en tenant compte des besoins de l'élève, de son rythme, des stratégies à développer, des outils utilisés, etc.)	<input type="radio"/>						
Soutenir la réussite (suivis jusqu'à l'atteinte du diplôme ou du parcours scolaire, soutien, etc.)	<input type="radio"/>						
Aider l'élève dans son insertion sociale et professionnelle	<input type="radio"/>						
Favoriser l'accueil et l'information dans le centre	<input type="radio"/>						
Aider l'élève à se donner un projet, incluant l'orientation	<input type="radio"/>						
Diriger l'élève vers un service complémentaire (orthopédagogie, intervention sociale, etc.)	<input type="radio"/>						

*** 44. MENTORAT: Relation interpersonnelle entre un adulte expérimenté, le mentor, et un étudiant, le mentoré, ayant besoin de soutien pour atteindre des objectifs.**

Est-ce que vous ou votre personnel pratiquez le mentorat avec l'élève?

- Oui, poursuivez
- Non

45. Cette pratique contient-elle des éléments d'ordre pédagogique, c'est-à-dire qu'elle s'intéresse aux réalités vécues dans la classe avec l'élève?

Oui, poursuivez

Non

46. À qui s'adresse principalement cette pratique qu'est le mentorat contenant des éléments d'ordre pédagogique?

- Femmes
 Hommes
 Les deux

47. Dans quelle catégorie d'âge situez-vous ces élèves? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

- 16 ans à 18 ans
 19 ans à 24 ans
 25 ans à 34 ans
 35 ans et plus

48. Précisez le service de formation à qui cette pratique est destinée. Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

- Alphabétisation
 Présecondaire
 Secondaire 1 et 2
 Secondaire 3, 4 et 5
 Intégration sociale (IS)
 Intégration socioprofessionnelle (ISP)
 Francisation

49. Précisez la fréquentation scolaire de ces élèves. Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

	Temps plein (15 heures et plus)	Temps partiel (14 heures et moins)	Formation à distance	Je ne sais pas
Alphabétisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Présecondaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secondaire 1 et 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secondaire 3, 4 et 5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intégration sociale (IS)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intégration socioprofessionnelle (ISP)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Francisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

50. Qui offre cette pratique? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

- Enseignants Professionnels non enseignants Personnel de direction

Si autres, veuillez préciser

51. À quel endroit offre-t-on cette pratique? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

- À l'intérieur du centre À l'extérieur du centre

Si extérieur, veuillez préciser

52. Quelle est la fréquence moyenne de ces rencontres avec l'élève en général?

- Une fois par semaine
 Une fois par mois
 Une fois durant le séjour de l'élève au centre

Si autres, veuillez préciser

53. Quelle est la durée moyenne de ces rencontres en général?

- 10 minutes
 30 minutes
 50 minutes

Si autres, veuillez préciser

54. Quel est le type de rencontre offert? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

- Individuel En groupe

55. Dans cette pratique qu'est le mentorat contenant des éléments d'ordre pédagogique, quels sont les objectifs poursuivis de façon réaliste avec l'élève?

	Jamais	Rarement	À l'occasion	Souvent	La plupart du temps	Tout le temps	Je ne sais pas
Aider l'élève à acquérir les préalables pour apprendre (langue, culture, comportements, autonomie, etc.)	<input type="radio"/>						
Favoriser l'apprentissage (en tenant compte des besoins de l'élève, de son rythme, des stratégies à développer, des outils utilisés, etc.)	<input type="radio"/>						
Soutenir la réussite (suivis jusqu'à l'atteinte du diplôme ou du parcours scolaire, soutien, etc.)	<input type="radio"/>						
Aider l'élève dans son insertion sociale et professionnelle	<input type="radio"/>						
Favoriser l'accueil et l'information dans le centre	<input type="radio"/>						
Aider l'élève à se donner un projet, incluant l'orientation	<input type="radio"/>						
Diriger l'élève vers un service complémentaire (orthopédagogie, intervention sociale, etc.)	<input type="radio"/>						

56. Toujours au sujet du mentorat, cette pratique contient-elle des éléments d'ordre personnel, c'est-à-dire qu'elle s'intéresse à l'élève lui-même?

Oui, poursuivez

Non

57. À qui s'adresse principalement cette pratique qu'est le mentorat contenant des éléments d'ordre personnel?

- Femmes
- Hommes
- Les deux

58. Dans quelle catégorie d'âge situez-vous ces élèves? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

- 16 ans à 18 ans
- 19 ans à 24 ans
- 25 ans à 34 ans
- 35 ans et plus

59. Précisez le service de formation à qui cette pratique est destinée. Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

- Alphabétisation
- Présecondaire
- Secondaire 1 et 2
- Secondaire 3, 4 et 5
- Intégration sociale (IS)
- Intégration socioprofessionnelle (ISP)
- Francisation

60. Précisez la fréquentation scolaire de ces élèves. Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

	Temps plein (plus de 15 heures)	Temps partiel (14 heures et moins)	Formation à distance	Je ne sais pas
Alphabétisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Présecondaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secondaire 1 et 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secondaire 3, 4 et 5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intégration sociale (IS)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intégration socioprofessionnelle (ISP)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Francisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

61. Qui offre cette pratique? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

Enseignants

Professionnels non enseignants

Personnel de direction

Si autres, veuillez préciser

62. À quel endroit offre-t-on cette pratique? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

À l'intérieur du centre

À l'extérieur du centre

Si extérieur, veuillez préciser

63. Quelle est la fréquence moyenne de ces rencontres avec l'élève en général?

Une fois par semaine

Une fois par mois

Une fois durant le séjour de l'élève au centre

Si autres, veuillez préciser

64. Quelle est la durée moyenne de ces rencontres en général?

10 minutes

30 minutes

50 minutes

Si autres, veuillez préciser

65. Quel est le type de rencontre offert? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

Individuel

En groupe

66. Dans cette pratique qu'est le mentorat contenant des éléments d'ordre personnel, quels sont les objectifs poursuivis de façon réaliste avec l'élève ?

	Jamais	Rarement	À l'occasion	Souvent	La plupart du temps	Tout le temps	Je ne sais pas
Aider l'élève à acquérir les préalables pour apprendre (langue, culture, comportements, autonomie, etc.)	<input type="radio"/>						
Favoriser l'apprentissage (en tenant compte des besoins de l'élève, de son rythme, des stratégies à développer, des outils utilisés, etc.)	<input type="radio"/>						
Soutenir la réussite (suivis jusqu'à l'atteinte du diplôme ou du parcours scolaire, soutien, etc.)	<input type="radio"/>						
Aider l'élève dans son insertion sociale et professionnelle	<input type="radio"/>						
Favoriser l'accueil et l'information dans le centre	<input type="radio"/>						
Aider l'élève à se donner un projet, incluant l'orientation	<input type="radio"/>						
Diriger l'élève vers un service complémentaire (orthopédagogie, intervention sociale, etc.)	<input type="radio"/>						

67. Finalement, au sujet du mentorat, cette pratique contient-elle des éléments d'ordre social, c'est -à-dire qu'elle s'intéresse à la vie de l'élève dans le centre?

Oui, poursuivez

Non

68. À qui s'adresse principalement cette pratique qu'est le mentorat contenant des éléments d'ordre social?

- Femmes
 Hommes
 Les deux

69. Dans quelle catégorie d'âge situez-vous ces élèves? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

- 16 ans à 18 ans
 19 ans à 24 ans
 25 ans à 34 ans
 35 ans et plus

70. Précisez le service de formation à qui cette pratique est destinée. Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

- Alphabétisation
 Présecondaire
 Secondaire 1 et 2
 Secondaire 3, 4 et 5
 Intégration sociale (IS)
 Intégration socioprofessionnelle (ISP)
 Francisation

71. Précisez la fréquentation scolaire de ces élèves. Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

	Temps plein (15 heures et plus)	Temps partiel (14 heures et moins)	Formation à distance	Je ne sais pas
Alphabétisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Présecondaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secondaire 1 et 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secondaire 3, 4 et 5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intégration sociale (IS)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intégration socioprofessionnelle (ISP)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Francisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

72. Qui offre cette pratique? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

Enseignants

Professionnels non enseignants

Personnel de direction

Si autres, veuillez préciser

73. À quel endroit offre-t-on cette pratique? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

À l'intérieur du centre

À l'extérieur du centre

Si extérieur, veuillez préciser

74. Quelle est la fréquence moyenne de ces rencontres avec l'élève en général?

Une fois par semaine

Une fois par mois

Une fois durant le séjour de l'élève au centre

Si autres, veuillez préciser

75. Quelle est la durée moyenne de ces rencontres en général?

10 minutes

30 minutes

50 minutes

Si autres, veuillez préciser

76. Quel est le type de rencontre offert? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

Individuel

En groupe

77. Dans cette pratique qu'est le mentorat contenant des éléments d'ordre social, quels sont les objectifs poursuivis de façon réaliste avec l'élève ?

	Jamais	Rarement	À l'occasion	Souvent	La plupart du temps	Tout le temps	Je ne sais pas
Aider l'élève à acquérir les préalables pour apprendre (langue, culture, comportements, autonomie, etc.)	<input type="radio"/>						
Favoriser l'apprentissage (en tenant compte des besoins de l'élève, de son rythme, des stratégies à développer, des outils utilisés, etc.)	<input type="radio"/>						
Soutenir la réussite (suivis jusqu'à l'atteinte du diplôme ou du parcours scolaire, soutien, etc.)	<input type="radio"/>						
Aider l'élève dans son insertion sociale et professionnelle	<input type="radio"/>						
Favoriser l'accueil et l'information dans le centre	<input type="radio"/>						
Aider l'élève à se donner un projet, incluant l'orientation	<input type="radio"/>						
Diriger l'élève vers un service complémentaire (orthopédagogie, intervention sociale, etc.)	<input type="radio"/>						

*** 78. CYBERMENTORAT: Relation de mentorat où le contact et les échanges entre le mentor et le mentoré s'effectuent par l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, généralement par l'entremise du courrier électronique.**

Est-ce que vous ou votre personnel pratiquez le cybermentorat avec l'élève?

Oui, poursuivez

Non

79. Cette pratique contient-elle des éléments d'ordre pédagogique, c'est-à-dire qu'elle s'intéresse aux réalités vécues dans la classe avec l'élève?

Oui, poursuivez

Non

80. À qui s'adresse principalement cette pratique qu'est le cybermentorat contenant des éléments d'ordre pédagogique?

- Femmes
 Hommes
 Les deux

81. Dans quelle catégorie d'âge situez-vous ces élèves? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

- 16 ans à 18 ans
 19 ans à 24 ans
 25 ans à 34 ans
 35 ans et plus

82. Précisez le service de formation à qui cette pratique est destinée. Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

- Alphabétisation
 Présecondaire
 Secondaire 1 et 2
 Secondaire 3, 4 et 5
 Intégration sociale (IS)
 Intégration socioprofessionnelle (ISP)
 Francisation

83. Précisez la fréquentation scolaire de ces élèves. Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

	Temps plein (plus de 15 heures)	Temps partiel (14 heures et moins)	Formation à distance	Je ne sais pas
Alphabétisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Présecondaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secondaire 1 et 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secondaire 3, 4 et 5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intégration sociale (IS)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intégration socioprofessionnelle (ISP)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Francisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

84. Qui offre cette pratique? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

Enseignants

Professionnels non enseignants

Personnel de direction

Si autres, veuillez préciser

85. À quel endroit offre-t-on cette pratique? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

À l'intérieur du centre

À l'extérieur du centre

Si extérieur, veuillez préciser

86. Quelle est la fréquence moyenne de ces rencontres avec l'élève en général?

Une fois par semaine

Une fois par mois

Une fois durant le séjour de l'élève au centre

Si autres, veuillez préciser

87. Quelle est la durée moyenne de ces rencontres en général?

10 minutes

30 minutes

50 minutes

Si autres, veuillez préciser

88. Quel est le type de rencontre offert? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

Individuel

En groupe

Si autres, veuillez préciser

89. Dans cette pratique qu'est le cybermentorat contenant des éléments d'ordre pédagogique, quels sont les objectifs poursuivis de façon réaliste avec l'élève?

	Jamais	Rarement	À l'occasion	Souvent	La plupart du temps	Tout le temps	Je ne sais pas
Aider l'élève à acquérir les préalables pour apprendre (langue, culture, comportements, autonomie, etc.)	<input type="radio"/>						
Favoriser l'apprentissage (en tenant compte des besoins de l'élève, de son rythme, des stratégies à développer, des outils utilisés, etc.)	<input type="radio"/>						
Soutenir la réussite (suivis jusqu'à l'atteinte du diplôme ou du parcours scolaire, soutien, etc.)	<input type="radio"/>						
Aider l'élève dans son insertion sociale et professionnelle	<input type="radio"/>						
Favoriser l'accueil et l'information dans le centre	<input type="radio"/>						
Aider l'élève à se donner un projet, incluant l'orientation	<input type="radio"/>						
Diriger l'élève vers un service complémentaire (orthopédagogie, intervention sociale, etc.)	<input type="radio"/>						

90. Toujours au sujet du cybermentorat, cette pratique contient-elle des éléments d'ordre personnel, c'est-à-dire qu'elle s'intéresse à l'élève lui-même?

Oui, poursuivez

Non

91. À qui s'adresse principalement cette pratique qu'est le cybermentorat contenant des éléments d'ordre personnel?

- Femmes
 Hommes
 Les deux

92. Dans quelle catégorie d'âge situez-vous ces élèves? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

- 16 ans à 18 ans
 19 ans à 24 ans
 25 ans à 34 ans
 35 ans et plus

93. Précisez le service de formation à qui cette pratique est destinée. Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

- Alphabétisation
 Présecondaire
 Secondaire 1 et 2
 Secondaire 3, 4 et 5
 Intégration sociale (IS)
 Intégration socioprofessionnelle (ISP)
 Francisation

94. Précisez la fréquentation scolaire de ces élèves. Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

	Temps plein (15 heures et plus)	Temps partiel (14 heures et moins)	Formation à distance	Je ne sais pas
Alphabétisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Présecondaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secondaire 1 et 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secondaire 3, 4 et 5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intégration sociale (IS)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intégration socioprofessionnelle (ISP)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Francisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

95. Qui offre cette pratique? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

Enseignants

Professionnels non enseignants

Personnel de direction

Si autres, veuillez préciser

96. À quel endroit offre-t-on cette pratique? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

À l'intérieur du centre

À l'extérieur du centre

Si extérieur, veuillez préciser

97. Quelle est la fréquence moyenne de ces rencontres avec l'élève en général?

Une fois par semaine

Une fois par mois

Une fois durant le séjour de l'élève au centre

Si autres, veuillez préciser

98. Quelle est la durée moyenne de ces rencontres en général?

10 minutes

30 minutes

50 minutes

Si autres, veuillez préciser

99. Quel est le type de rencontre offert? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

Individuel

En groupe

Si autres, veuillez préciser

100. Dans cette pratique qu'est le cybermentorat contenant des éléments d'ordre personnel, quels sont les objectifs poursuivis de façon réaliste avec l'élève ?

	Jamais	Rarement	A l'occasion	Souvent	La plupart du temps	Tout le temps	Je ne sais pas
Aider l'élève à acquérir les préalables pour apprendre (langue, culture, comportements, autonomie, etc.)	<input type="radio"/>						
Favoriser l'apprentissage (en tenant compte des besoins de l'élève, de son rythme, des stratégies à développer, des outils utilisés, etc.)	<input type="radio"/>						
Soutenir la réussite (suivis jusqu'à l'atteinte du diplôme ou du parcours scolaire, soutien, etc.)	<input type="radio"/>						
Aider l'élève dans son insertion sociale et professionnelle	<input type="radio"/>						
Favoriser l'accueil et l'information dans le centre	<input type="radio"/>						
Aider l'élève à se donner un projet, incluant l'orientation	<input type="radio"/>						
Diriger l'élève vers un service complémentaire (orthopédagogie, intervention sociale, etc.)	<input type="radio"/>						

101. Finalement, au sujet du cybermentorat, cette pratique contient-elle des éléments d'ordre social, c'est-à-dire qu'elle s'intéresse à la vie de l'élève dans le centre?

Oui, poursuivez

Non

102. À qui s'adresse principalement cette pratique qu'est le cybermentorat contenant des éléments d'ordre social?

- Femmes
 Hommes
 Les deux

103. Dans quelle catégorie d'âge situez-vous ces élèves? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

- 16 ans à 18 ans
 19 ans à 24 ans
 25 ans à 34 ans
 35 ans et plus

104. Précisez le service de formation à qui cette pratique est destinée. Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

- Alphabétisation
 Présecondaire
 Secondaire 1 et 2
 Secondaire 3, 4 et 5
 Intégration sociale (IS)
 Intégration socioprofessionnelle (ISP)
 Francisation

105. Précisez la fréquentation scolaire de ces élèves. Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

	Temps plein (15 heures et plus)	Temps partiel (14 heures et moins)	Formation à distance	Je ne sais pas
Alphabétisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Présecondaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secondaire 1 et 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secondaire 3, 4 et 5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intégration sociale (IS)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intégration socioprofessionnelle (ISP)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Francisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

106. Qui offre cette pratique? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

Enseignants

Professionnels non enseignants

Personnel de direction

Si autres, veuillez préciser

107. À quel endroit offre-t-on cette pratique? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

À l'intérieur du centre

À l'extérieur du centre

Si extérieur, veuillez préciser

108. Quelle est la fréquence moyenne de ces rencontres avec l'élève en général?

Une fois par semaine

Une fois par mois

Une fois durant le séjour de l'élève au centre

Si autres, veuillez préciser

109. Quelle est la durée moyenne de ces rencontres en général?

10 minutes

30 minutes

50 minutes

Si autres, veuillez préciser

110. Quel est le type de rencontre offert? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

Individuel

En groupe

Si autres, veuillez préciser

111. Dans cette pratique qu'est le cybermentorat contenant des éléments d'ordre social, quels sont les objectifs poursuivis de façon réaliste avec l'élève ?

	Jamais	Rarement	À l'occasion	Souvent	La plupart du temps	Tout le temps	Je ne sais pas
Aider l'élève à acquérir les préalables pour apprendre (langue, culture, comportements, autonomie, etc.)	<input type="radio"/>						
Favoriser l'apprentissage (en tenant compte des besoins de l'élève, de son rythme, des stratégies à développer, des outils utilisés, etc.)	<input type="radio"/>						
Soutenir la réussite (suivis jusqu'à l'atteinte du diplôme ou du parcours scolaire, soutien, etc.)	<input type="radio"/>						
Aider l'élève dans son insertion sociale et professionnelle	<input type="radio"/>						
Favoriser l'accueil et l'information dans le centre	<input type="radio"/>						
Aider l'élève à se donner un projet, incluant l'orientation	<input type="radio"/>						
Diriger l'élève vers un service complémentaire (orthopédagogie, intervention sociale, etc.)	<input type="radio"/>						

*** 112. ENTRAIDE PAR LES PAIRS: Accompagnement effectué par un élève auprès d'un autre élève.**

Est-ce que vous ou votre personnel pratiquez l'entraide par les pairs avec l'élève?

- Oui, poursuivez
- Non

113. Cette pratique contient-elle des éléments d'ordre pédagogique, c'est-à-dire qu'elle s'intéresse aux réalités vécues dans la classe avec l'élève?

Oui, poursuivez

Non

114. À qui s'adresse principalement cette pratique qu'est l'entraide par les pairs contenant des éléments d'ordre pédagogique?

- Femmes
 Hommes
 Les deux

115. Dans quelle catégorie d'âge situez-vous ces élèves? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

- 16 ans à 18 ans
 19 ans à 24 ans
 25 ans à 34 ans
 35 ans et plus

116. Précisez le service de formation à qui cette pratique est destinée. Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

- Alphabétisation
 Présecondaire
 Secondaire 1 et 2
 Secondaire 3, 4 et 5
 Intégration sociale (IS)
 Intégration socioprofessionnelle (ISP)
 Francisation

117. Précisez la fréquentation scolaire de ces élèves. Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

	Temps plein (15 heures et plus)	Temps partiel (14 heures et moins)	Formation à distance	Je ne sais pas
Alphabétisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Présecondaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secondaire 1 et 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secondaire 3, 4 et 5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intégration sociale (IS)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intégration socioprofessionnelle (ISP)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Francisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

118. Qui offre cette pratique? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

Enseignants

Professionnels non enseignants

Personnel de direction

Si autres, veuillez préciser

119. À quel endroit offre-t-on cette pratique? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

À l'intérieur du centre

À l'extérieur du centre

Si extérieur, veuillez préciser

120. Quelle est la fréquence moyenne de ces rencontres avec l'élève en général?

Une fois par semaine

Une fois par mois

Une fois durant le séjour de l'élève au centre

Si autres, veuillez préciser

121. Quelle est la durée moyenne de ces rencontres en général?

10 minutes

30 minutes

50 minutes

Si autres, veuillez préciser

122. Quel est le type de rencontre offert? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

Individuel

En groupe

Si autres, veuillez préciser

123. Dans cette pratique qu'est l'entraide par les pairs contenant des éléments d'ordre pédagogique, quels sont les objectifs poursuivis de façon réaliste avec l'élève?

	Jamais	Rarement	À l'occasion	Souvent	La plupart du temps	Tout le temps	Je ne sais pas
Aider l'élève à acquérir les préalables pour apprendre (langue, culture, comportements, autonomie, etc.)	<input type="radio"/>						
Favoriser l'apprentissage (en tenant compte des besoins de l'élève, de son rythme, des stratégies à développer, des outils utilisés, etc.)	<input type="radio"/>						
Soutenir la réussite (suivis jusqu'à l'atteinte du diplôme ou du parcours scolaire, soutien, etc.)	<input type="radio"/>						
Aider l'élève dans son insertion sociale et professionnelle	<input type="radio"/>						
Favoriser l'accueil et l'information dans le centre	<input type="radio"/>						
Aider l'élève à se donner un projet, incluant l'orientation	<input type="radio"/>						
Diriger l'élève vers un service complémentaire (orthopédagogie, intervention sociale, etc.)	<input type="radio"/>						

124. Toujours au sujet de l'entraide par les pairs, cette pratique contient-elle des éléments d'ordre personnel, c'est-à-dire qu'elle s'intéresse à l'élève lui-même?

Oui, poursuivez

Non

125. À qui s'adresse principalement cette pratique qu'est l'entraide par les pairs contenant des éléments d'ordre personnel?

- Femmes
 Hommes
 Les deux

126. Dans quelle catégorie d'âge situez-vous ces élèves? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

- 16 ans à 18 ans
 19 ans à 24 ans
 25 ans à 34 ans
 35 ans et plus

127. Précisez le service de formation à qui cette pratique est destinée. Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

- Alphabétisation
 Présecondaire
 Secondaire 1 et 2
 Secondaire 3, 4 et 5
 Intégration sociale (IS)
 Intégration socioprofessionnelle (ISP)
 Francisation

128. Précisez la fréquentation scolaire de ces élèves. Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

	Temps plein (15 heures et plus)	Temps partiel (14 heures et moins)	Formation à distance	Je ne sais pas
Alphabétisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Présecondaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secondaire 1 et 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secondaire 3, 4 et 5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intégration sociale (IS)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intégration socioprofessionnelle (ISP)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Francisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

129. Qui offre cette pratique? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

Enseignants

Professionnels non enseignants

Personnel de direction

Si autres, veuillez préciser

130. À quel endroit offre-t-on cette pratique? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

À l'intérieur du centre

À l'extérieur du centre

Si extérieur, veuillez préciser

131. Quelle est la fréquence moyenne de ces rencontres avec l'élève en général?

Une fois par semaine

Une fois par mois

Une fois durant le séjour de l'élève au centre

Si autres, veuillez préciser

132. Quelle est la durée moyenne de ces rencontres en général?

10 minutes

30 minutes

50 minutes

Si autres, veuillez préciser

133. Quel est le type de rencontre offert? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

Individuel

En groupe

Si autres, veuillez préciser

134. Dans cette pratique qu'est l'entraide par les pairs contenant des éléments d'ordre personnel, quels sont les objectifs poursuivis de façon réaliste avec l'élève ?

	Jamais	Rarement	À l'occasion	Souvent	La plupart du temps	Tout le temps	Je ne sais pas
Aider l'élève à acquérir les préalables pour apprendre (langue, culture, comportements, autonomie, etc.)	<input type="radio"/>						
Favoriser l'apprentissage (en tenant compte des besoins de l'élève, de son rythme, des stratégies à développer, des outils utilisés, etc.)	<input type="radio"/>						
Soutenir la réussite (suivis jusqu'à l'atteinte du diplôme ou du parcours scolaire, soutien, etc.)	<input type="radio"/>						
Aider l'élève dans son insertion sociale et professionnelle	<input type="radio"/>						
Favoriser l'accueil et l'information dans le centre	<input type="radio"/>						
Aider l'élève à se donner un projet, incluant l'orientation	<input type="radio"/>						
Diriger l'élève vers un service complémentaire (orthopédagogie, intervention sociale, etc.)	<input type="radio"/>						

135. Finalement, au sujet de l'entraide par les pairs, cette pratique contient-elle des éléments d'ordre social, c'est-à-dire qu'elle s'intéresse à la vie de l'élève dans le centre?

Oui, poursuivez

Non

136. Précisez le service de formation à qui cette pratique est destinée. Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

- Alphabétisation
- Présecondaire
- Secondaire 1 et 2
- Secondaire 3, 4 et 5
- Intégration sociale (IS)
- Intégration socioprofessionnelle (ISP)
- Francisation

137. Précisez la fréquentation scolaire de ces élèves. Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

	Temps plein (15 heures et plus)	Temps partiel (14 heures et moins)	Formation à distance	Je ne sais pas
Alphabétisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Présecondaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secondaire 1 et 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secondaire 3, 4 et 5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intégration sociale (IS)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intégration socioprofessionnelle (ISP)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Francisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

138. À qui s'adresse principalement cette pratique qu'est l'entraide par les pairs contenant des éléments d'ordre social?

- Femmes
 Hommes
 Les deux

139. Dans quelle catégorie d'âge situez-vous ces élèves? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

- 16 ans à 18 ans
 19 ans à 24 ans
 25 ans à 34 ans
 35 ans et plus

140. Qui offre cette pratique? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

- Enseignants Professionnels non enseignants Personnel de direction

Si autres, veuillez préciser

141. Quel est le type de rencontre offert? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

- À l'intérieur du centre À l'extérieur du centre

Si extérieur, veuillez préciser

142. Quelle est la fréquence moyenne de ces rencontres avec l'élève en général?

- Une fois par semaine
 Une fois par mois
 Une fois durant le séjour de l'élève au centre

Si autres, veuillez préciser

143. Quelle est la durée moyenne de ces rencontres en général?

- 10 minutes
 30 minutes
 50 minutes

Si autres, veuillez préciser

144. Quel est le type de rencontre offert? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

Individuel

En groupe

Si autres, veuillez préciser

145. Dans cette pratique qu'est l'entraide par les pairs contenant des éléments d'ordre social, quels sont les objectifs poursuivis de façon réaliste avec l'élève ?

	Jamais	Rarement	À l'occasion	Souvent	La plupart du temps	Tout le temps	Je ne sais pas
Aider l'élève à acquérir les préalables pour apprendre (langue, culture, comportements, autonomie, etc.)	<input type="radio"/>						
Favoriser l'apprentissage (en tenant compte des besoins de l'élève, de son rythme, des stratégies à développer, des outils utilisés, etc.)	<input type="radio"/>						
Soutenir la réussite (suivis jusqu'à l'atteinte du diplôme ou du parcours scolaire, soutien, etc.)	<input type="radio"/>						
Aider l'élève dans son insertion sociale et professionnelle	<input type="radio"/>						
Favoriser l'accueil et l'information dans le centre	<input type="radio"/>						
Aider l'élève à se donner un projet, incluant l'orientation	<input type="radio"/>						
Diriger l'élève vers un service complémentaire (orthopédagogie, intervention sociale, etc.)	<input type="radio"/>						

*** 146. COUNSELING: Intervention psychologique et sociale qui a pour but d'aider quelqu'un à surmonter ses difficultés. Elle inclut l'orientation.**

Est-ce que vous ou votre personnel pratiquez le counseling avec l'élève?

Oui, poursuivez

Non

147. Cette pratique contient-elle des éléments d'ordre pédagogique, c'est-à-dire qu'elle s'intéresse aux réalités vécues dans la classe avec l'élève?

Oui, poursuivez

Non

148. À qui s'adresse principalement cette pratique qu'est le counseling contenant des éléments d'ordre pédagogique?

- Femmes
 Hommes
 Les deux

149. Dans quelle catégorie d'âge situez-vous ces élèves? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

- 16 ans à 18 ans
 19 ans à 24 ans
 25 ans à 34 ans
 35 ans et plus

150. Précisez le service de formation à qui cette pratique est destinée. Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

- Alphabétisation
 Présecondaire
 Secondaire 1 et 2
 Secondaire 3, 4 et 5
 Intégration sociale (IS)
 Intégration socioprofessionnelle (ISP)
 Francisation

151. Précisez la fréquentation scolaire de ces élèves. Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

	Temps plein (15 heures et plus)	Temps partiel (14 heures et moins)	Formation à distance	Je ne sais pas
Alphabétisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Présecondaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secondaire 1 et 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secondaire 3, 4 et 5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intégration sociale (IS)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intégration socioprofessionnelle (ISP)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Francisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

152. Qui offre cette pratique? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

Enseignants

Professionnels non enseignants

Personnel de direction

Si autres, veuillez préciser

153. À quel endroit offre-t-on cette pratique? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

À l'intérieur du centre

À l'extérieur du centre

Si extérieur, veuillez préciser

154. Quelle est la fréquence moyenne de ces rencontres avec l'élève en général?

Une fois par semaine

Une fois par mois

Une fois durant le séjour de l'élève au centre

Si autres, veuillez préciser

155. Quelle est la durée moyenne de ces rencontres en général?

10 minutes

30 minutes

50 minutes

Si autres, veuillez préciser

156. Quel est le type de rencontre offert? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

Individuel

En groupe

Si autres, veuillez préciser

157. Dans cette pratique qu'est le counseling contenant des éléments d'ordre pédagogique, quels sont les objectifs poursuivis de façon réaliste avec l'élève?

	Jamais	Rarement	À l'occasion	Souvent	La plupart du temps	Tout le temps	Je ne sais pas
Aider l'élève à acquérir les préalables pour apprendre (langue, culture, comportements, autonomie, etc.)	<input type="radio"/>						
Favoriser l'apprentissage (en tenant compte des besoins de l'élève, de son rythme, des stratégies à développer, des outils utilisés, etc.)	<input type="radio"/>						
Soutenir la réussite (suivis jusqu'à l'atteinte du diplôme ou du parcours scolaire, soutien, etc.)	<input type="radio"/>						
Aider l'élève dans son insertion sociale et professionnelle	<input type="radio"/>						
Favoriser l'accueil et l'information dans le centre	<input type="radio"/>						
Aider l'élève à se donner un projet, incluant l'orientation	<input type="radio"/>						
Diriger l'élève vers un service complémentaire (orthopédagogie, intervention sociale, etc.)	<input type="radio"/>						

158. Toujours au sujet du counseling, cette pratique contient-elle des éléments d'ordre personnel, c'est-à-dire qu'elle s'intéresse à l'élève lui-même?

Oui, poursuivez

Non

159. À qui s'adresse principalement cette pratique qu'est le counseling contenant des éléments d'ordre personnel?

- Femmes
 Hommes
 Les deux

160. Dans quelle catégorie d'âge situez-vous ces élèves? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

- 16 ans à 18 ans
 19 ans à 24 ans
 25 ans à 34 ans
 35 ans et plus

161. Précisez le service de formation à qui cette pratique est destinée. Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

- Alphabétisation
 Présecondaire
 Secondaire 1 et 2
 Secondaire 3, 4 et 5
 Intégration sociale (IS)
 Intégration socioprofessionnelle (ISP)
 Francisation

162. Précisez la fréquentation scolaire de ces élèves. Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

	Temps plein (15 heures et plus)	Temps partiel (14 heures et moins)	Formation à distance	Je ne sais pas
Alphabétisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Présecondaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secondaire 1 et 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secondaire 3, 4 et 5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intégration sociale (IS)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intégration socioprofessionnelle (ISP)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Francisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

163. Qui offre cette pratique? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

Enseignants

Professionnels non enseignants

Personnel de direction

Si autres, veuillez préciser

164. À quel endroit offre-t-on cette pratique? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

À l'intérieur du centre

À l'extérieur du centre

Si extérieur, veuillez préciser

165. Quelle est la fréquence moyenne de ces rencontres avec l'élève en général?

Une fois par semaine

Une fois par mois

Une fois durant le séjour de l'élève au centre

Si autres, veuillez préciser

166. Quelle est la durée moyenne de ces rencontres en général?

10 minutes

30 minutes

50 minutes

Si autres, veuillez préciser

167. Quel est le type de rencontre offert? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

Individuel

En groupe

Si autres, veuillez préciser

168. Dans cette pratique qu'est le counseling contenant des éléments d'ordre personnel, quels sont les objectifs poursuivis de façon réaliste avec l'élève ?

	Jamais	Rarement	À l'occasion	Souvent	La plupart du temps	Tout le temps	Je ne sais pas
Aider l'élève à acquérir les préalables pour apprendre (langue, culture, comportements, autonomie, etc.)	<input type="radio"/>						
Favoriser l'apprentissage (en tenant compte des besoins de l'élève, de son rythme, des stratégies à développer, des outils utilisés, etc.)	<input type="radio"/>						
Soutenir la réussite (suivis jusqu'à l'atteinte du diplôme ou du parcours scolaire, soutien, etc.)	<input type="radio"/>						
Aider l'élève dans son insertion sociale et professionnelle	<input type="radio"/>						
Favoriser l'accueil et l'information dans le centre	<input type="radio"/>						
Aider l'élève à se donner un projet, incluant l'orientation	<input type="radio"/>						
Diriger l'élève vers un service complémentaire (orthopédagogie, intervention sociale, etc.)	<input type="radio"/>						

169. Finalement au sujet du counseling, cette pratique contient-elle des éléments d'ordre social, c'est-à-dire qu'elle s'intéresse à la vie de l'élève dans le centre?

Oui, poursuivez

Non

170. À qui s'adresse principalement cette pratique qu'est le counseling contenant des éléments d'ordre social?

- Femmes
- Hommes
- Les deux

171. Dans quelle catégorie d'âge situez-vous ces élèves? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

- 16 ans à 18 ans
- 19 ans à 24 ans
- 25 ans à 34 ans
- 35 ans et plus

172. Précisez le service de formation à qui cette pratique est destinée. Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

- Alphabétisation
- Présecondaire
- Secondaire 1 et 2
- Secondaire 3, 4 et 5
- Intégration sociale (IS)
- Intégration socioprofessionnelle (ISP)
- Francisation

173. Précisez la fréquentation scolaire de ces élèves. Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

	Temps plein (15 heures et plus)	Temps partiel (14 heures et moins)	Formation à distance	Je ne sais pas
Alphabétisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Présecondaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secondaire 1 et 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secondaire 3, 4 et 5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intégration sociale (IS)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intégration socioprofessionnelle (ISP)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Francisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

174. Qui offre cette pratique? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

Enseignants

Professionnels non enseignants

Personnel de direction

Si autres, veuillez préciser

175. À quel endroit offre-t-on cette pratique? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

À l'intérieur du centre

À l'extérieur du centre

Si extérieur, veuillez préciser

176. Quelle est la fréquence moyenne de ces rencontres avec l'élève en général?

Une fois par semaine

Une fois par mois

Une fois durant le séjour de l'élève au centre

Si autres, veuillez préciser

177. Quelle est la durée moyenne de ces rencontres en général?

10 minutes

30 minutes

50 minutes

Si autres, veuillez préciser

178. Quel est le type de rencontre offert? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

Individuel

En groupe

Si autres, veuillez préciser

179. Dans cette pratique qu'est le counseling contenant des éléments d'ordre social, quels sont les objectifs poursuivis de façon réaliste avec l'élève ?

	Jamais	Rarement	À l'occasion	Souvent	La plupart du temps	Tout le temps	Je ne sais pas
Aider l'élève à acquérir les préalables pour apprendre (langue, culture, comportements, autonomie, etc.)	<input type="radio"/>						
Favoriser l'apprentissage (en tenant compte des besoins de l'élève, de son rythme, des stratégies à développer, des outils utilisés, etc.)	<input type="radio"/>						
Soutenir la réussite (suivis jusqu'à l'atteinte du diplôme ou du parcours scolaire, soutien, etc.)	<input type="radio"/>						
Aider l'élève dans son insertion sociale et professionnelle	<input type="radio"/>						
Favoriser l'accueil et l'information dans le centre	<input type="radio"/>						
Aider l'élève à se donner un projet, incluant l'orientation	<input type="radio"/>						
Diriger l'élève vers un service complémentaire (orthopédagogie, intervention sociale, etc.)	<input type="radio"/>						

***180. COMPAGNONNAGE: Technique pédagogique qui consiste à se mettre à deux pour faire un exercice ou un apprentissage.**

Est-ce que vous ou votre personnel pratiquez le compagnonnage avec l'élève?

Oui, poursuivez

Non

181. À qui s'adresse principalement cette pratique?

- Femmes
- Hommes
- Les deux

182. Dans quelle catégorie d'âge situez-vous ces élèves? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

- 16 ans à 18 ans
- 19 ans à 24 ans
- 25 ans à 34 ans
- 35 ans et plus

183. Précisez le service de formation à qui cette pratique est destinée. Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

- Alphabétisation
- Présecondaire
- Secondaire 1 et 2
- Secondaire 3, 4 et 5
- Intégration sociale (IS)
- Intégration socioprofessionnelle (ISP)
- Francisation

184. Précisez la fréquentation scolaire de ces élèves. Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

	Temps plein (15 heures et plus)	Temps partiel (14 heures et moins)	Formation à distance	Je ne sais pas
Alphabétisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Présecondaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secondaire 1 et 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secondaire 3, 4 et 5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intégration sociale (IS)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intégration socioprofessionnelle (ISP)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Francisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

185. Qui offre cette pratique? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

- Enseignants
- Professionnels non enseignants
- Personnel de direction

Si autres, veuillez préciser

186. À quel endroit offre-t-on cette pratique? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

À l'intérieur du centre

À l'extérieur du centre

Si extérieur, veuillez préciser

187. Quelle est la fréquence moyenne de ces rencontres avec l'élève en général?

Une fois par semaine

Une fois par mois

Une fois durant le séjour de l'élève au centre

Si autres, veuillez préciser

188. Quelle est la durée moyenne de ces rencontres en général?

10 minutes

30 minutes

50 minutes

Si autres, veuillez préciser

189. Quel est le type de rencontre offert? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

Individuel

En groupe

Si autres, veuillez préciser

190. Dans cette pratique qu'est le compagnonnage contenant des éléments d'ordre pédagogique, quels sont les objectifs poursuivis de façon réaliste avec l'élève?

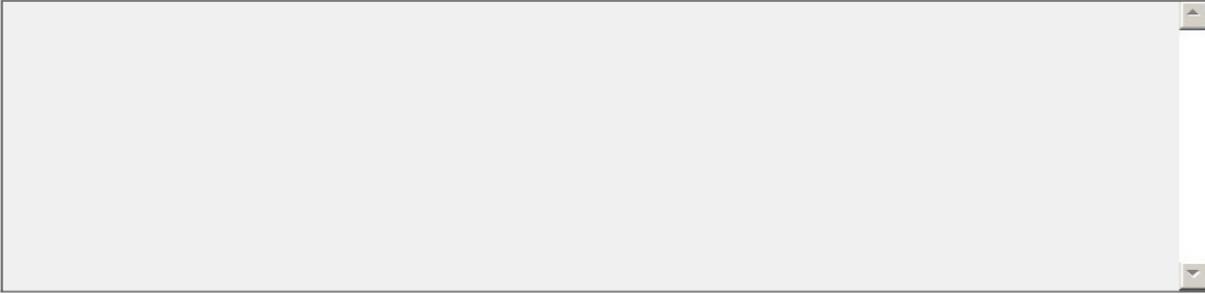
	Jamais	Rarement	À l'occasion	Souvent	La plupart du temps	Tout le temps	Je ne sais pas
Aider l'élève à acquérir les préalables pour apprendre (langue, culture, comportements, autonomie, etc.)	<input type="radio"/>						
Favoriser l'apprentissage (en tenant compte des besoins de l'élève, de son rythme, des stratégies à développer, des outils utilisés, etc.)	<input type="radio"/>						
Soutenir la réussite (suivis jusqu'à l'atteinte du diplôme ou du parcours scolaire, soutien, etc.)	<input type="radio"/>						
Aider l'élève dans son insertion sociale et professionnelle	<input type="radio"/>						
Favoriser l'accueil et l'information dans le centre	<input type="radio"/>						
Aider l'élève à se donner un projet, incluant l'orientation	<input type="radio"/>						
Diriger l'élève vers un service complémentaire (orthopédagogie, intervention sociale, etc.)	<input type="radio"/>						

191. Est-ce que vous ou votre personnel utilisez une autre pratique d'accompagnement de l'élève?

Oui, poursuivez

Non

***192. Nommez et décrivez en quelques mots cette autre pratique d'accompagnement de l'élève que vous utilisez ou qui est utilisée par votre personnel et répondez aux questions suivantes.**



193. Cette pratique contient-elle des éléments d'ordre pédagogique, c'est-à-dire qu'elle s'intéresse aux réalités vécues dans la classe avec l'élève?

Oui, poursuivez

Non

194. À qui s'adresse principalement cette autre pratique contenant des éléments d'ordre pédagogique?

- Femmes
 Hommes
 Les deux

195. Dans quelle catégorie d'âge situez-vous ces élèves? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

- 16 ans à 18 ans
 19 ans à 24 ans
 25 ans à 34 ans
 35 ans et plus

196. Précisez le service de formation à qui cette pratique est destinée. Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

- Alphabétisation
 Présecondaire
 Secondaire 1 et 2
 Secondaire 3, 4 et 5
 Intégration sociale (IS)
 Intégration socioprofessionnelle (ISP)
 Francisation

197. Précisez la fréquentation scolaire de ces élèves. Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

	Temps plein (15 heures et plus)	Temps partiel (14 heures et moins)	Formation à distance	Je ne sais pas
Alphabétisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Présecondaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secondaire 1 et 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secondaire 3, 4 et 5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intégration sociale (IS)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intégration socioprofessionnelle (ISP)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Francisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

198. Qui offre cette pratique? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

Enseignants

Professionnels non enseignants

Personnel de direction

Si autres, veuillez préciser

199. À quel endroit offre-t-on cette pratique? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

À l'intérieur du centre

À l'extérieur du centre

Si extérieur, veuillez préciser

200. Quelle est la fréquence moyenne de ces rencontres avec l'élève en général?

Une fois par semaine

Une fois par mois

Une fois durant le séjour de l'élève au centre

Si autres, veuillez préciser

201. Quelle est la durée moyenne de ces rencontres en général?

10 minutes

30 minutes

50 minutes

Si autres, veuillez préciser

202. Quel est le type de rencontre offert? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

Individuel

En groupe

Si autres, veuillez préciser

203. Dans cette autre pratique contenant des éléments d'ordre pédagogique, quels sont les objectifs poursuivis de façon réaliste avec l'élève?

	Jamais	Rarement	À l'occasion	Souvent	La plupart du temps	Tout le temps	Je ne sais pas
Aider l'élève à acquérir les préalables pour apprendre (langue, culture, comportements, autonomie, etc.)	<input type="radio"/>						
Favoriser l'apprentissage (en tenant compte des besoins de l'élève, de son rythme, des stratégies à développer, des outils utilisés, etc.)	<input type="radio"/>						
Soutenir la réussite (suivis jusqu'à l'atteinte du diplôme ou du parcours scolaire, soutien, etc.)	<input type="radio"/>						
Aider l'élève dans son insertion sociale et professionnelle	<input type="radio"/>						
Favoriser l'accueil et l'information dans le centre	<input type="radio"/>						
Aider l'élève à se donner un projet, incluant l'orientation	<input type="radio"/>						
Diriger l'élève vers un service complémentaire (orthopédagogie, intervention sociale, etc.)	<input type="radio"/>						

204. Toujours au sujet de cette autre pratique, contient-elle des éléments d'ordre personnel, c'est-à-dire qu'elle s'intéresse à l'élève lui-même?

Oui, poursuivez

Non

205. À qui s'adresse principalement cette autre pratique contenant des éléments d'ordre personnel?

- Femmes
 Hommes
 Les deux

206. Dans quelle catégorie d'âge situez-vous ces élèves? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

- 16 ans à 18 ans
 19 ans à 24 ans
 25 ans à 34 ans
 35 ans et plus

207. Précisez le service de formation à qui cette pratique est destinée. Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

- Alphabétisation
 Présecondaire
 Secondaire 1 et 2
 Secondaire 3, 4 et 5
 Intégration sociale (IS)
 Intégration socioprofessionnelle (ISP)
 Francisation

208. Précisez la fréquentation scolaire de ces élèves. Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

	Temps plein (15 heures et plus)	Temps partiel (14 heures et moins)	Formation à distance	Je ne sais pas
Alphabétisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Présecondaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secondaire 1 et 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secondaire 3, 4 et 5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intégration sociale (IS)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intégration socioprofessionnelle (ISP)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Francisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

209. Qui offre cette pratique? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

Enseignants

Professionnels non enseignants

Personnel de direction

Si autres, veuillez préciser

210. À quel endroit offre-t-on cette pratique? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

À l'intérieur du centre

À l'extérieur du centre

Si extérieur, veuillez préciser

211. Quelle est la fréquence moyenne de ces rencontres avec l'élève en général?

Une fois par semaine

Une fois par mois

Une fois durant le séjour de l'élève au centre

Si autres, veuillez préciser

212. Quelle est la durée moyenne de ces rencontres en général?

10 minutes

30 minutes

50 minutes

Si autres, veuillez préciser

213. Quel est le type de rencontre offert? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

Individuel

En groupe

Si autres, veuillez préciser

214. Dans cette autre pratique contenant des éléments d'ordre personnel, quels sont les objectifs poursuivis de façon réaliste avec l'élève ?

	Jamais	Rarement	À l'occasion	Souvent	La plupart du temps	Tout le temps	Je ne sais pas
Aider l'élève à acquérir les préalables pour apprendre (langue, culture, comportements, autonomie, etc.)	<input type="radio"/>						
Favoriser l'apprentissage (en tenant compte des besoins de l'élève, de son rythme, des stratégies à développer, des outils utilisés, etc.)	<input type="radio"/>						
Soutenir la réussite (suivis jusqu'à l'atteinte du diplôme ou du parcours scolaire, soutien, etc.)	<input type="radio"/>						
Aider l'élève dans son insertion sociale et professionnelle	<input type="radio"/>						
Favoriser l'accueil et l'information dans le centre	<input type="radio"/>						
Aider l'élève à se donner un projet, incluant l'orientation	<input type="radio"/>						
Diriger l'élève vers un service complémentaire (orthopédagogie, intervention sociale, etc.)	<input type="radio"/>						

215. Finalement au sujet de cette autre pratique, contient-elle des éléments d'ordre social, c'est-à-dire qu'elle s'intéresse à la vie de l'élève dans le centre?

Oui, poursuivez

Non

216. À qui s'adresse principalement cette autre pratique contenant des éléments d'ordre social?

- Femmes
 Hommes
 Les deux

217. Dans quelle catégorie d'âge situez-vous ces élèves? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

- 16 ans à 18 ans
 19 ans à 24 ans
 25 ans à 34 ans
 35 ans et plus

218. Précisez le service de formation à qui cette pratique est destinée. Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

- Alphabétisation
 Présecondaire
 Secondaire 1 et 2
 Secondaire 3, 4 et 5
 Intégration sociale (IS)
 Intégration socioprofessionnelle (ISP)
 Francisation

219. Précisez la fréquentation scolaire de ces élèves. Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

	Temps plein (15 heures et plus)	Temps partiel (14 heures et moins)	Formation à distance	Je ne sais pas
Alphabétisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Présecondaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secondaire 1 et 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secondaire 3, 4 et 5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intégration sociale (IS)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intégration socioprofessionnelle (ISP)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Francisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

220. Qui offre cette pratique? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

Enseignants

Professionnels non enseignants

Personnel de direction

Si autres, veuillez préciser

221. À quel endroit offre-t-on cette pratique? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

À l'intérieur du centre

À l'extérieur du centre

Si extérieur, veuillez préciser

222. Quelle est la fréquence moyenne de ces rencontres avec l'élève en général?

Une fois par semaine

Une fois par mois

Une fois durant le séjour de l'élève au centre

Si autres, veuillez préciser

223. Quelle est la durée moyenne de ces rencontres en général?

10 minutes

30 minutes

50 minutes

Si autres, veuillez préciser

224. Quel est le type de rencontre offert? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

Individuel

En groupe

Si autres, veuillez préciser

225. Dans cette autre pratique contenant des éléments d'ordre social, quels sont les objectifs poursuivis de façon réaliste avec l'élève ?

	Jamais	Rarement	À l'occasion	Souvent	La plupart du temps	Tout le temps	Je ne sais pas
Aider l'élève à acquérir les préalables pour apprendre (langue, culture, comportements, autonomie, etc.)	<input type="radio"/>						
Favoriser l'apprentissage (en tenant compte des besoins de l'élève, de son rythme, des stratégies à développer, des outils utilisés, etc.)	<input type="radio"/>						
Soutenir la réussite (suivis jusqu'à l'atteinte du diplôme ou du parcours scolaire, soutien, etc.)	<input type="radio"/>						
Aider l'élève dans son insertion sociale et professionnelle	<input type="radio"/>						
Favoriser l'accueil et l'information dans le centre	<input type="radio"/>						
Aider l'élève à se donner un projet, incluant l'orientation	<input type="radio"/>						
Diriger l'élève vers un service complémentaire (orthopédagogie, intervention sociale, etc.)	<input type="radio"/>						

226. Est-ce que vous ou votre personnel utilisez une autre pratique d'accompagnement de l'élève?

Oui, poursuivez

Non

***227. Nommez et décrivez en quelques mots cette autre pratique d'accompagnement de l'élève que vous utilisez ou qui est utilisé dans votre centre et répondez aux questions suivantes.**



228. Cette autre pratique contient-elle des éléments d'ordre pédagogique, c'est-à-dire qu'elle s'intéresse aux réalités vécues dans la classe avec l'élève?

Oui, poursuivez

Non

229. À qui s'adresse principalement cette autre pratique contenant des éléments d'ordre pédagogique?

- Femmes
 Hommes
 Les deux

230. Dans quelle catégorie d'âge situez-vous ces élèves? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

- 16 ans à 18 ans
 19 ans à 24 ans
 25 ans à 34 ans
 35 ans et plus

231. Précisez le service de formation à qui cette pratique est destinée. Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

- Alphabétisation
 Présecondaire
 Secondaire 1 et 2
 Secondaire 3, 4 et 5
 Intégration sociale (IS)
 Intégration socioprofessionnelle (ISP)
 Francisation

232. Précisez la fréquentation scolaire de ces élèves. Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

	Temps plein (15 heures et plus)	Temps partiel (14 heures et moins)	Formation à distance	Je ne sais pas
Alphabétisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Présecondaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secondaire 1 et 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secondaire 3, 4 et 5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intégration sociale (IS)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intégration socioprofessionnelle (ISP)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Francisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

233. Qui offre cette pratique? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

Enseignants

Professionnels non enseignants

Personnel de direction

Si autres, veuillez préciser

234. À quel endroit offre-t-on cette pratique? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

À l'intérieur du centre

À l'extérieur du centre

Si extérieur, veuillez préciser

235. Quelle est la fréquence moyenne de ces rencontres avec l'élève en général?

Une fois par semaine

Une fois par mois

Une fois durant le séjour de l'élève au centre

Si autres, veuillez préciser

236. Quelle est la durée moyenne de ces rencontres en général?

10 minutes

30 minutes

50 minutes

Si autres, veuillez préciser

237. Quel est le type de rencontre offert? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

Individuel

En groupe

Si autres, veuillez préciser

238. Dans cette autre pratique contenant des éléments d'ordre pédagogique, quels sont les objectifs poursuivis de façon réaliste avec l'élève?

	Jamais	Rarement	À l'occasion	Souvent	La plupart du temps	Tout le temps	Je ne sais pas
Aider l'élève à acquérir les préalables pour apprendre (langue, culture, comportements, autonomie, etc.)	<input type="radio"/>						
Favoriser l'apprentissage (en tenant compte des besoins de l'élève, de son rythme, des stratégies à développer, des outils utilisés, etc.)	<input type="radio"/>						
Soutenir la réussite (suivis jusqu'à l'atteinte du diplôme ou du parcours scolaire, soutien, etc.)	<input type="radio"/>						
Aider l'élève dans son insertion sociale et professionnelle	<input type="radio"/>						
Favoriser l'accueil et l'information dans le centre	<input type="radio"/>						
Aider l'élève à se donner un projet, incluant l'orientation	<input type="radio"/>						
Diriger l'élève vers un service complémentaire (orthopédagogie, intervention sociale, etc.)	<input type="radio"/>						

239. Toujours au sujet de cette autre pratique, contient-elle des éléments d'ordre personnel, c'est-à-dire qu'elle s'intéresse à l'élève lui-même?

Oui, poursuivez

Non

240. À qui s'adresse principalement cette autre pratique contenant des éléments d'ordre personnel?

- Femmes
 Hommes
 Les deux

241. Dans quelle catégorie d'âge situez-vous ces élèves? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

- 16 ans à 18 ans
 19 ans à 24 ans
 25 ans à 34 ans
 35 ans et plus

242. Précisez le service de formation à qui cette pratique est destinée. Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

- Alphabétisation
 Présecondaire
 Secondaire 1 et 2
 Secondaire 3, 4 et 5
 Intégration sociale (IS)
 Intégration socioprofessionnelle (ISP)
 Francisation

243. Précisez la fréquentation scolaire de ces élèves. Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

	Temps plein (15 heures et plus)	Temps partiel (14 heures et moins)	Formation à distance	Je ne sais pas
Alphabétisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Présecondaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secondaire 1 et 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secondaire 3, 4 et 5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intégration sociale (IS)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intégration socioprofessionnelle (ISP)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Francisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

244. Qui offre cette pratique? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

Enseignants

Professionnels non enseignants

Personnel de direction

Si autres, veuillez préciser

245. À quel endroit offre-t-on cette pratique? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

À l'intérieur du centre

À l'extérieur du centre

Si extérieur, veuillez préciser

246. Quelle est la fréquence moyenne de ces rencontres avec l'élève en général?

Une fois par semaine

Une fois par mois

Une fois durant le séjour de l'élève au centre

Si autres, veuillez préciser

247. Quelle est la durée moyenne de ces rencontres en général?

10 minutes

30 minutes

50 minutes

Si autres, veuillez préciser

248. Quel est le type de rencontre offert? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

Individuel

En groupe

Si autres, veuillez préciser

249. Dans cette autre pratique contenant des éléments d'ordre personnel, quels sont les objectifs poursuivis de façon réaliste avec l'élève ?

	Jamais	Rarement	À l'occasion	Souvent	La plupart du temps	Tout le temps	Je ne sais pas
Aider l'élève à acquérir les préalables pour apprendre (langue, culture, comportements, autonomie, etc.)	<input type="radio"/>						
Favoriser l'apprentissage (en tenant compte des besoins de l'élève, de son rythme, des stratégies à développer, des outils utilisés, etc.)	<input type="radio"/>						
Soutenir la réussite (suivis jusqu'à l'atteinte du diplôme ou du parcours scolaire, soutien, etc.)	<input type="radio"/>						
Aider l'élève dans son insertion sociale et professionnelle	<input type="radio"/>						
Favoriser l'accueil et l'information dans le centre	<input type="radio"/>						
Aider l'élève à se donner un projet, incluant l'orientation	<input type="radio"/>						
Diriger l'élève vers un service complémentaire (orthopédagogie, intervention sociale, etc.)	<input type="radio"/>						

250. Finalement au sujet de cette autre pratique, contient-elle des éléments d'ordre social, c'est-à-dire qu'elle s'intéresse à la vie de l'élève dans le centre?

Oui, poursuivez

Non

251. À qui s'adresse principalement cette autre pratique contenant des éléments d'ordre social?

- Femmes
 Hommes
 Les deux

252. Dans quelle catégorie d'âge situez-vous ces élèves? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

- 16 ans à 18 ans
 19 ans à 24 ans
 25 ans à 34 ans
 35 ans et plus

253. Précisez le service de formation à qui cette pratique est destinée. Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

- Alphabétisation
 Présecondaire
 Secondaire 1 et 2
 Secondaire 3, 4 et 5
 Intégration sociale (IS)
 Intégration socioprofessionnelle (ISP)
 Francisation

254. Précisez la fréquentation scolaire de ces élèves. Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

	Temps plein (15 heures et plus)	Temps partiel (14 heures et moins)	Formation à distance	Je ne sais pas
Alphabétisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Présecondaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secondaire 1 et 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secondaire 3, 4 et 5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intégration sociale (IS)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intégration socioprofessionnelle (ISP)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Francisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

255. Qui offre cette pratique? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

Enseignants

Professionnels non enseignants

Personnel de direction

Si autres, veuillez préciser

256. À quel endroit offre-t-on cette pratique? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

À l'intérieur du centre

À l'extérieur du centre

Si extérieur, veuillez préciser

257. Quelle est la fréquence moyenne de ces rencontres avec l'élève en général?

Une fois par semaine

Une fois par mois

Une fois durant le séjour de l'élève au centre

Si autres, veuillez préciser

258. Quelle est la durée moyenne de ces rencontres en général?

10 minutes

30 minutes

50 minutes

Si autres, veuillez préciser

259. Quel est le type de rencontre offert? Vous pouvez cocher plusieurs réponses.

Individuel

En groupe

Si autres, veuillez préciser

260. Dans cette autre pratique contenant des éléments d'ordre social, quels sont les objectifs poursuivis de façon réaliste avec l'élève ?

	Jamais	Rarement	À l'occasion	Souvent	La plupart du temps	Tout le temps	Je ne sais pas
Aider l'élève à acquérir les préalables pour apprendre (langue, culture, comportements, autonomie, etc.)	<input type="radio"/>						
Favoriser l'apprentissage (en tenant compte des besoins de l'élève, de son rythme, des stratégies à développer, des outils utilisés, etc.)	<input type="radio"/>						
Soutenir la réussite (suivis jusqu'à l'atteinte du diplôme ou du parcours scolaire, soutien, etc.)	<input type="radio"/>						
Aider l'élève dans son insertion sociale et professionnelle	<input type="radio"/>						
Favoriser l'accueil et l'information dans le centre	<input type="radio"/>						
Aider l'élève à se donner un projet, incluant l'orientation	<input type="radio"/>						
Diriger l'élève vers un service complémentaire (orthopédagogie, intervention sociale, etc.)	<input type="radio"/>						

261. Avez-vous des commentaires à ajouter au sujet de vos pratiques d'accompagnement de l'élève?

Nous vous remercions beaucoup d'avoir accepté de compléter ce questionnaire.

Annexe I

Affiche

Accompagnement des jeunes adultes de 16 à 24 ans en formation générale des adultes du Québec et réussite au sein de l'école

L'étoile du nord représente le sommet. Elle est un idéal à atteindre, unique à chacun. Elle guide et accompagne. Elle motive aussi.



Par cette recherche, je vise personnellement à contribuer à l'amélioration du niveau d'éducation des jeunes adultes québécois. Les progrès en éducation sont des outils permettant aux élèves d'atteindre les plus hauts sommets.

Monique Lethiecq, doctorante en éducation monique.letiecq@gmail.com

Sous la supervision de Marc-André Deniger, Ph. D.

Description de la recherche

1

Problématique :

Dans un souci de justice sociale et d'équité, les questions relatives au défi que posent la réussite pour tous l'accompagnement des jeunes adultes et la formation générale des adultes, composent les principaux éléments de la problématique.

2

Objectif principal :

Comprendre le lien entre l'accompagnement des jeunes adultes de 16 à 24 ans de la formation générale des adultes (FGA) du Québec et la réussite au sein de l'école.

3

Cadre d'analyse :

Le premier concept à l'étude est celui d'accompagnement. Le second, tirant ses sources du corpus théorique de la sociologie de l'éducation, est celui de la socialisation, plus précisément, la socialisation scolaire selon l'approche de la sociologie de l'expérience sociale de François Dubet (1994).

4

Les questions de recherche sont les suivantes:

1. Qu'est-ce qui caractérise les jeunes adultes inscrits en FGA et faisant l'objet d'un accompagnement?

2. Que se fait-il comme pratiques d'accompagnement des jeunes adultes en FGA et quelles sont les caractéristiques de ces pratiques?

3. Quelles sont les pratiques d'accompagnement des jeunes adultes qui favorisent le parcours scolaire et la réussite au sein de l'école?

Méthodologie

Méthodologie mixte (Burke et Christensen, 2010), à la fois **quantitative et qualitative**. L'approche est **déductive**.

Dans un premier temps, il s'agit de construire une topographie des pratiques déclarées d'accompagnement de l'élève en FGA, et ce, à partir de ce qui se fait sur le terrain.

Le but de cette démarche est d'établir un ensemble de pratiques d'accompagnement comme elles se présentent dans le milieu, et d'en valider la pertinence en vue d'un questionnement avec les acteurs du milieu, dont les élèves et les enseignants.

Puisque toutes les pratiques d'accompagnement ne sont pas, à ce jour, institutionnalisées en tant que telles, cette situation implique une première étape de construction.

Cette première partie est de nature descriptive et découle d'un postulat de recherche centré sur des aspects objectifs soit l'enquête par questionnaire avec traitement de données statistiques.

Dans un deuxième temps, il s'agit d'élaborer un volet qualitatif permettant de documenter de façon empirique l'expérience des effets des pratiques d'accompagnement sur le parcours des élèves et leur réussite (application critique) à travers le regard des acteurs et de l'élève lui-même (Deniger et Roy, 1998).

Cette partie est de nature analytique et le postulat de recherche relève de la famille élargie des « sociologies compréhensives » (Mead, 1863-1931, cité dans Chapouille, 2011) permettant de comprendre et d'objectiver les différentes réalités sociales à travers la subjectivité des acteurs de leur travail et de leur autonomie (Dubet, 1994).

Cette micro-analyse repose sur des études de cas (Burke et Christensen, 2010) basées sur plusieurs recueils itératifs de données auprès des acteurs (élèves et enseignants).

Synthèse graphique

« **Accompagnement**, Un mot fort qui ne peut rester flou. Mais un tel mot qui a mis feu si vite et s'est répandu pour nommer autant d'actions, ne peut viser une pratique molle ou confuse. Car si telle appellation est répétée à ce point, c'est qu'elle correspond à une attente, à un appel qui a besoin de se préciser pour l'insertion et l'emploi, pour le management et la personne, pour l'existence en ses relations. » (L'hotellier, cité dans Le Bouëdec et al., 2001, p. 182).

Schéma final

