

Le retour aux études: les facteurs de réussite dans quatre écoles spécialisées au Québec

Pierrette Bouchard
Jean-Claude St-Amant
université laval

S'inspirant d'une approche constructiviste et interactionniste et se servant d'une méthode de type qualitatif, cette recherche présente les résultats d'entrevues avec des membres de la communauté étudiante de quatre écoles spécialisées en "raccrochage scolaire" au Québec. Elle fait ressortir comment de jeunes adultes, issus de milieux socio-économiques modestes, voient toute possibilité de réussite sociale bloquée et reviennent tenter leur chance à l'école. Elle montre que, pour assurer la réussite scolaire, le personnel des écoles a développé des pratiques et mis au point des interventions axées d'abord sur la réussite éducative.

Drawing its inspiration from a constructionist and interactionist approach, and using qualitative methodology, this research presents the results of interviews with students in four Quebec schools specializing in dropout recovery. We show how young adults from modest socioeconomic backgrounds see all possibility of success in society blocked and return to try their luck at school again. We point out that, to ensure school success, staff at the schools have developed approaches and worked out interventions that focus primarily on educational success, that is, achieving the transmission of values, behaviours, and attitudes.

La prise de conscience de l'ampleur de l'abandon scolaire au secondaire (au Québec, les taux dépassent 35% chez les jeunes inscrits au secteur public en 1991-1992) a suscité nombre d'initiatives de nature préventive; elle s'accompagne de nouvelles interrogations sur les conditions existantes de retour aux études pour les jeunes. Notre étude s'inscrit dans ce dernier champ, soit les situations éducatives dans les formules de retour aux études au Québec. Bien que leur nombre soit en expansion très rapide, à ce jour, les travaux québécois portant sur cette question ne dépassent pas l'analyse des quelques statistiques disponibles (Beauchesne, 1992; Bourbeau, 1992), ou présentent un projet dans une école, une commission scolaire ou un centre d'éducation des adultes (Assogba, 1992; Bouchard et St-Amant, 1994; Brazeau, 1992; Miron, 1992).

Pourtant, le développement des connaissances sur ce thème permet de jeter un éclairage supplémentaire quant aux contraintes liées aux prises de décision scolaire (ici, le retour aux études) ou encore en ce qui a trait aux conditions favorisant la persévérance et la réussite. Dans un contexte particulier, ces communautés éducatives ont en effet mis au point des approches mieux adaptées aux défis que représentent les itinéraires scolaires laborieux de ceux qui les fréquentent.

Nous avons privilégié une méthode qualitative plus apte à rendre compte des expériences des personnes impliquées (Coulon, 1993) et ainsi saisir la dynamique propre aux contextes de retour et de poursuite des études. Le poids des structures économiques, culturelles et sociales a participé à l'interruption des études secondaires de ces jeunes; l'origine sociale demeure, semble-t-il, un déterminant fondamental de la réussite scolaire (Baudelot et Establet, 1992, p. 14). Mais, sur quelles bases sont prises les décisions qui ont pour effet de ramener un certain nombre de jeunes issus de milieu défavorisé dans un cheminement de scolarisation? Quels facteurs interviennent pour les amener, le cas échéant, à persévérer jusqu'à la diplomation?

En nous basant sur les facteurs d'abandon au secondaire maintenant assez largement connus (Bastin et Roosen, 1990; Brodinsky et Keough, 1989; Hrimech, Théorêt, Hardy et Gariépy, 1993; Radwanski, 1987; Violette, 1991), nous avons construit un questionnaire d'enquête visant à identifier les conceptions des acteurs et actrices sur certains aspects de leurs expériences scolaires. Chez la population étudiante, en plus des renseignements socio-démographiques habituels (âge, sexe, langue maternelle, structure familiale et situation financière), nous avons recueilli (1) les motifs invoqués pour avoir quitté, les jugements portés sur l'école régulière fréquentée antérieurement et les comparaisons avec l'école actuelle, (2) les motifs qui ont incité à reprendre les études (les expériences sur le marché du travail et les attentes face à l'école) et enfin, toujours selon les témoignages, (3) les appréciations sur les diverses interventions privilégiées dans les écoles.

Nous allons présenter dans un premier temps quelques considérations théoriques et méthodologiques structurant notre démarche avant d'aborder directement, par le biais de l'analyse des entrevues étudiantes, ce qui motiverait le retour et favoriserait la réussite.

APPROCHE

La sociologie de l'éducation a été marquée par de nombreuses polémiques au sujet de la démocratisation de l'enseignement et des inégalités sociales face à l'éducation. Ces débats ont eu leur impact dans l'élaboration des politiques gouvernementales québécoises en éducation (Anadon, 1989) et permettent de contextualiser la mise sur pied des "écoles de chance" au Québec au début des années 1980.

De façon schématique,¹ le courant macrosociologique ou de "critical education" a abordé l'école comme un élément structurel de la dynamique sociale en faisant ressortir les rapports fonctionnels entre les diverses instances visant la reproduction de la domination d'une classe sociale sur une autre. Ces études, avec en commun leur insistance sur les déterminismes, sont éclairantes du point de vue de la mécanique de la reproduction, car elles identifient certaines contraintes structurelles qui pèsent sur les individus et sur les groupes; mais, elles

restent d'utilité restreinte quant aux modes d'acquisition et de production par les individus de ces processus. La question ainsi retournée ouvre la voie à des recherches axées sur les dynamiques propres à la construction de l'espace scolaire et aux personnes qui l'habitent, particulièrement les groupes qui seraient les plus fragiles.

Seront avancées également dans ces débats les théories actionnalistes. Ainsi, Boudon (1973, 1977, 1979) a alimenté les questionnements sur les inégalités par le biais de la théorie de la rationalité de l'acteur. Il applique à la décision scolaire la théorie économique des effets pervers qui affirme que les décisions prises par les individus peuvent s'expliquer à partir d'un calcul coûts-risques-bénéfices, donc dans le cadre d'une interaction entre individu et environnement. Sur le plan de la dynamique sociale, les inégalités s'expliqueraient par la somme des décisions individuelles dans un système d'interactions ou d'interdépendance produisant des "effets pervers" ou "effets émergents." Crozier et Friedberg (1977) ont proposé le concept de stratégie et posé certaines limites à la rationalité et à l'intentionnalité de l'acteur, mais tout en acceptant les notions de calcul et de risque. Plusieurs recherches subséquentes ont précisé quelques contraintes supplémentaires associées aux choix des acteurs en incorporant le sexe des personnes (Levesque et Sylvain, 1982), les voies d'apprentissage (Mellouki, 1984) ainsi que certains indicateurs culturels ou psychologiques (Assogba, 1984, 1990).

Coleman (1966) et Jencks (1972) ont contesté le rôle de l'école dans la production ou la lutte contre les inégalités sociales et ont suscité de nombreuses répliques (Laperrière, 1982). Drolet (1992) a bien montré cet impact dans son aperçu des services québécois offerts en milieu socio-économiquement faible, là où les échecs et les abandons sont les plus nombreux. D'abord a prévalu la thèse du déficit cumulatif avec un accent sur les programmes compensatoires et une approche basée sur un traitement par cas des inégalités dans les résultats scolaires. Ensuite, remettant en cause la notion d'aptitudes individuelles, la thèse de l'école inadaptée a orienté les recherches vers une culture ouvrière spécifique et l'enseignement vers une adaptation aux caractéristiques des "clientèles." C'est dans cet esprit que sont nées les premières écoles de "raccrochage."

La façon de poser la question de l'échec scolaire a également évolué (Grégoire, 1990; Isambert-Jamati, 1992). Il s'agit moins maintenant de la responsabilité des individus, ou à l'opposé de celle de l'école comme outil de sélection et appareil reproducteur des rapports sociaux, mais bien de la performance de chacune des écoles, conçue comme "l'unité principale du système scolaire" (Barnabé, 1993, p. 353), responsable de l'échec et de la réussite. Qu'est-ce qui constitue une bonne école? Celle-ci est interrogée sur la base de son efficacité. De façon globale,

l'efficacité se mesure à sa capacité de faire acquérir à tous un "minimum culturel vital" dans une société toujours inégalitaire mais marquée par une élévation générale des exigences et des attentes en matière de qualification intellectuelle, sociale et professionnelle. (Hutmacher, 1992, p. 46)

Les outils statistiques sont suffisamment à point pour évaluer individuellement chacune des écoles sur cette base. Mais la capacité de mesurer est-elle un critère suffisant pour que le taux de diplomation serve d'indicateur principal de la réussite scolaire? Dans ce contexte, nous avons élargi les questionnements à la réussite éducative, complémentaire à la première, mais de nature qualitative, et à la réussite sociale, plus conforme aux objectifs généraux liés à la fréquentation scolaire.

La réussite scolaire: à la recherche d'une définition

La réussite scolaire renvoie à l'atteinte d'objectifs de scolarisation liés à la maîtrise de savoirs déterminés, c'est-à-dire au cheminement parcouru par l'élève à l'intérieur du réseau scolaire. Ce cheminement suit le parcours des matières enseignées (le curriculum) dont les programmes sont définis par le ministère de l'Éducation. Il fait l'objet d'évaluations — indiquant la performance — et certaines étapes s'accompagnent d'une diplomation et permettent soit le passage à un niveau supérieur ou spécialisé, soit, en théorie, une intégration au marché du travail.

La notion de réussite éducative, quant à elle, renvoie à l'atteinte d'objectifs liés au processus de transmission d'attitudes, de comportements et de valeurs (Bisaillon, 1992). Elle serait la résultante du processus de socialisation scolaire dans la mesure où celui-ci est conçu autant comme un mode d'inculcation qu'un mode d'acquisition de la part des agents à l'école. Sur le plan des contenus formels, les projets éducatifs des écoles servent souvent de véhicules privilégiés pour les identifier. En outre, la réussite éducative inclut le "curriculum caché" et le "troisième curriculum" (Best, 1983; Evans, 1988; Trottier, 1987).

La réussite sociale intègre une composante supplémentaire, soit la correspondance entre la formation à l'école et la place occupée dans la société avec le pouvoir d'agir sur elle. Elle recouvre la transition à la vie active et l'intégration harmonieuse qu'elle suppose. Demers (1992) a rappelé les liens entre une plus faible scolarité et une contribution démocratique et sociale réduite; Duru-Bellat (1994) a souligné le caractère androcentrique de l'analyse des liens entre formation et emploi et a montré les contraintes spécifiques intervenant dans les carrières des femmes.

Bref, réussit celui ou celle qui acquiert certains savoirs définis ainsi que certaines valeurs, attitudes et comportements qui vont lui permettre de s'insérer socialement et de participer pleinement aux transformations sociales. Ces visées sont interdépendantes. Dans le contexte particulier d'histoires scolaires difficiles liées à l'abandon, puis au retour aux études, la poursuite d'objectifs de réussite scolaire passe par une étape de réinsertion sociale, c'est-à-dire une intervention organisée, à des degrés divers, de soutien de la personne étudiante, dans le but de reconstruire sur de nouvelles bases ses rapports avec l'école et avec les gens qui y évoluent. Cette intervention nous place au coeur même des objectifs de la

réussite éducative et, à plus long terme, de la réussite scolaire et de la réussite sociale.

MÉTHODOLOGIE

Notre méthodologie s'appuie sur une approche constructiviste et interactionniste des apprentissages et de la réussite. D'abord une théorie de la connaissance orientée sur la construction des structures cognitives, le constructivisme "insiste sur le primat des représentations socialement constituées du réel par rapport à une connaissance immédiate de ce réel" (Braud, 1992, p. 453). Cette approche se traduit concrètement dans notre démarche par l'attention particulière accordée aux expériences antérieures au retour, les premières ayant servi à "construire" les deuxièmes.

L'approche interactionniste, combinée au constructivisme, sous-tend un modèle qui nous permet d'articuler et d'éclairer la *dynamique* des rapports interpersonnels, des rapports de sexe et des rapports sociaux dans leur complexité et dans leur immédiateté. Selon Assogba (1992), "l'analyse interactionniste consiste en général à repérer les logiques des pratiques sociales des agents sociaux, à les comprendre et à les expliquer en les situant dans le système d'interaction où se trouvent ces agents" (Assogba, 1992, p. 42). Cette perspective se manifeste au niveau de l'enquête par l'accent que nous avons mis sur la place réservée aux relations entre les personnes dans les composantes pédagogiques et organisationnelles de l'école; l'intérêt est moins de savoir ce que sont "objectivement" ces composantes que de connaître comment chacun s'y intègre ou s'en accomode. De plus, l'étude des relations entre les personnes permet d'appréhender par quels mécanismes et quelles médiations s'élaborent et s'intériorisent les exigences de la scolarisation.

Nous empruntons notre procédure à la méthodologie qualitative systématique qui consiste à "définir les éléments d'importance et leurs interrelations dans une situation sociale donnée [. . .] au fur et à mesure que les données s'accablent" (Laperrière, 1982, p. 35). Nous l'avons adaptée à notre sujet de recherche et à ses contraintes spécifiques. Nous en retenons sa caractéristique fondamentale, soit les étapes de traitement systématisé des données. Quant aux divergences méthodologiques, elles se situent à deux niveaux: le moment où s'effectue la recension des écrits (faut-il le retarder comme le prétend l'École de Chicago?) et l'utilisation ou non d'un questionnaire d'enquête constituant en quelque sorte un modèle théorique *a priori*. Nous avons opté pour une recension des écrits en début d'enquête et nous avons choisi la préparation d'un questionnaire préalable à la tenue de cette enquête.

L'étape de la *spécification de la situation* sert à définir les dimensions spatiales, temporelles et sociales de la recherche. Nous avons évalué l'ampleur du phénomène de raccrochage scolaire au Québec et nous avons procédé à un

inventaire des écoles québécoises offrant un programme de retour aux études. La recension des écrits sur les expériences américaines et canadiennes a permis l'établissement d'une typologie des formules et des philosophies qui les sous-tendent, ce qui a fait l'objet d'un traitement spécifique (St-Amant, Bouchard et Berthelot, 1992–1993).

L'étape suivante porte sur *la cueillette de données topologiques*. Nous avons élaboré une grille d'observation et visité les écoles. Cette grille donne un ensemble de renseignements factuels sur les caractéristiques du lieu et de son aire de recrutement, sur la population étudiante, le personnel, le cadre pédagogique, la structure de gestion et les budgets spéciaux, ainsi que sur les résultats obtenus. Cet exercice a permis de se familiariser avec chacune des écoles et de recueillir sur place une documentation supplémentaire: feuillets de présentation de l'école, projets éducatifs, productions étudiantes, agendas, enquêtes locales, etc. Ces divers documents ajoutaient à la préparation des entrevues pour commencer ensuite *la construction des catégories conceptuelles*.

Notre analyse des écoles spécialisées en retour aux études inclut trois *écoles* au sens habituel du terme, c'est-à-dire des centres éducatifs complets, et une *classe* qui relève d'un centre d'éducation des adultes où une structure spécifique rassemble les décrocheurs récents. Les conclusions présentées sont tirées de l'enquête menée dans ces quatre endroits — deux de la région de Québec, deux de la région de Montréal. La taille des écoles oscille entre 165 et 400 élèves dans trois cas alors qu'une autre, située dans la métropole, rejoint 1 600 élèves de jour. Chacun des endroits fonctionne à plein régime, c'est-à-dire que la capacité d'accueil est à son maximum, et que des listes d'attente ont dû être constituées.

Nous avons procédé à dix entrevues par endroit, six rejoignant les membres du personnel et quatre, la population étudiante. Il s'agit d'échanges comportant un peu plus de cinquante questions, certaines ouvertes et d'autres fermées. Nous avons traité les témoignages des seize étudiantes et étudiants.² Les rencontres ont eu une durée d'environ une heure trente.

Nous n'avons pas visé une quelconque représentativité statistique dans le choix des personnes rencontrées. Nous avons vu un nombre égal de représentants des deux sexes, nous avons évité ceux dont le retour aux études était très récent (une session ou moins), tout en privilégiant une diversité dans l'âge.

L'analyse de ce matériel doit se faire avec un certain discernement. Le rapport enquêteur-enquêté a établi un biais de "désirabilité sociale" chez les répondants (Pierrehumbert, 1992, p. 190). Ainsi, nous avons rencontré une propension à projeter une image de soi et de son école qui soit optimiste. D'autant plus que les personnes rencontrées — peu importe leur rôle dans l'école — ont exprimé le sentiment d'être "différentes" à l'intérieur du réseau scolaire; par l'originalité de sa formule, par la spécificité de sa population et de ses contraintes, le message implicite disait qu'une école de rattachement n'est pas une école comme les autres. *L'analyse comparative constante*, quatrième étape de l'enquête, a permis

de s'y ajuster en procédant à l'intégration des catégories et des propriétés. Compte tenu de nos objectifs, nous sommes arrivés à la saturation, c'est-à-dire qu'"aucune donnée nouvelle ne [vient] plus bouleverser la définition des catégories ou celle des propriétés s'y rapportant" (Laperrière, 1982, p. 38).

LES PROCESSUS DE RETOUR AUX ÉTUDES

Comment certains jeunes, provenant en grande majorité des milieux défavorisés, parviennent-ils à la décision de réintégrer une démarche de scolarisation? Nous avons découpé en trois temps successifs ce que nous apprennent les témoignages étudiants: l'abandon des études, la prise de conscience face à leur avenir et la situation au moment du retour.

L'abandon des études: un signal de "mal-être" à l'école et dans la famille

La grande majorité des répondants ont laissé l'école une première fois en 3e secondaire ou avant. Les filles ont en général quitté l'école régulière plus tardivement que les garçons, mais l'interruption a été de plus courte durée.

Ces jeunes adultes ont une conception particulière de l'abandon scolaire. Celui-ci signifie un abandon définitif de toute scolarisation; c'est un geste décisif et senti comme sans retour. Se faire expulser, par exemple, ou encore "prendre une année sabbatique" sont exclus de leur notion de décrochage scolaire. Certaines expériences infructueuses dans un centre d'éducation des adultes relèvent de cette conception comme si, encore une fois, les insuccès n'avaient pas fondamentalement modifié leurs projets de scolarisation mais les avaient tout simplement retardés. Nous retrouvons dans ce rapport à l'école une conception autre du rythme d'apprentissage et de la scolarisation, différente de celle qui est couramment admise.

Les motifs invoqués spontanément pour expliquer la décision de laisser les études se rapportent au désintérêt, au stress ressenti à cause du climat de violence à l'école, et à une insatisfaction liée à certains problèmes d'orientation; les sentiments ressentis ont eu comme conséquence qu'ils "n'aimaient plus l'école" ou qu'ils "s'y ennuyaient." Les explications renvoient à une réalité qui se situe hors de leur capacité individuelle d'intervention.

Les jeunes ne mentionnent pas d'eux-mêmes les échecs scolaires comme motif d'abandon, même si cela fait partie intégrante de leur histoire scolaire. Si l'enquêteur en fait directement l'hypothèse, ils répondent "oui, ça aussi." Cependant, les résultats scolaires faibles ou les échecs sont conçus par eux beaucoup plus comme la conséquence d'une situation éducative par ailleurs dégradée plutôt que comme une cause de celle-ci. Ce raisonnement se base notamment sur leurs succès scolaires, au moment de l'enquête, qui font la preuve de leurs capacités de bien fonctionner dans un environnement stimulant.

Des possibilités de gagner un revenu jouent le rôle déclencheur de l'abandon scolaire dans la moitié des cas, mais, dans cinq situations, on invoque d'abord des problèmes familiaux. Un témoignage illustre ce genre de situation:

J'ai décroché à 16 ans. J'étais très révoltée. Je vivais beaucoup de problèmes [à la maison]. Le climat était insoutenable. Mon père est parti. L'école, c'était comme une punition. J'ai décroché de tout: de l'école, de mes amis . . .

Les problèmes familiaux ne sont pas sans liens avec la volonté d'autonomie financière exprimée par les jeunes, qui traduit autant une carence des relations affectives dans la famille qu'un désir d'émancipation. La possibilité de gagner un revenu provoque la décision de quitter l'école, mais modifie simultanément les rapports entre les parents et les jeunes, plus précisément en diminuant, pour un certain temps, la relation de dépendance de ces derniers.

Faire face à un "avenir bloqué": une prise de conscience

Les personnes rencontrées ont décroché pour des périodes variant de deux à six ans, la moyenne s'établissant à trois ans. Le retour est le résultat du début d'une réflexion face à l'avenir. Elles invoquent sans exception la peur d'un "avenir bloqué," à l'image de leur brève expérience sur le marché du travail ou de celle de leur famille. De plus, six d'entre elles précisent avoir réalisé que sans diplôme de 5e secondaire, il n'y avait pas d'avenir possible ou, plus concrètement, pas de travail en vue.

Pour les femmes, cette conscience provient plutôt du climat vécu au travail et des conditions négatives dans lesquelles elles se sont retrouvées, alors qu'aucun homme ne mentionne ces raisons. Ceux-ci invoquent des aspirations à obtenir des emplois supérieurs et des revenus plus élevés et stables. Ressort donc une vision instrumentaliste de l'école dont l'utilité est d'abord perçue en fonction du marché du travail; cette perception doit cependant être nuancée, car les jeunes expriment également un intérêt renouvelé dans l'acquisition de nouvelles connaissances.

Lorsque nous leur avons demandé ce qui a facilité le retour aux études, ils ont largement repris le même argument: "avoir une expérience vécue," "expérimenter le travail." Une répondante nous a servi l'argument éloquent de "ne pas être pauvre" comme élément déterminant. L'abandon scolaire n'est donc pas conçu comme un geste entièrement négatif, car il a permis d'acquérir une certaine maturité et de se convaincre de la nécessité de se scolariser.

Une minorité de répondants précise que c'est le soutien aux jeunes qui serait décisif dans la prévention du décrochage. La valorisation de l'école, en milieu familial *et en milieu scolaire*, permettrait de le faire plus efficacement. Les jeunes souhaitent que les parents et l'école encadrent mieux les enfants. L'absence d'intervention dans des situations de vie où ils auraient eu besoin de la présence d'adultes signifiants a été à l'origine de l'abandon des études.

Que ce soit avant ou après l'expérience du marché du travail, des conditions matérielles et affectives déficientes leur font réaliser qu'ils ne veulent pas vivre l'avenir de cette façon. Les deux types d'arguments invoqués renvoient aux deux pôles significatifs du raccrochage: la remise en question des valeurs qui déqualifient et dévalorisent l'école ainsi que la rupture avec les modèles de scolarisation vécus antérieurement. La conscience des conditions d'existence limitées fait le reste.

La situation au moment du retour

À cause d'exigences moindres et de sa formule individualisée, le secteur adulte semble plus attrayant pour celui qui atteint ses 16 ans et qui veut retourner aux études. Par contre, il impose à l'entrée des examens de classification avec le résultat que plusieurs aspirants connaissent un recul important de leur scolarité reconnue. Ainsi, chez les élèves de moins de 20 ans de ce secteur, 76% obtiennent une classification inférieure en français, 32% en anglais et 46% en mathématique (Beauchesne, 1992, p. 28). Dès le départ, cette situation constitue une embûche pour certains raccrocheurs potentiels.

Le retour aux études semble une stratégie rationalisée. Chez cette population de jeunes adultes issus de milieux modestes, les aspirations socio-professionnelles se résument souvent, au moment du retour aux études et sans plus de précisions, à obtenir un emploi stable. Ce qu'il faut voir, c'est qu'à l'intérieur même du spectre limité des aspirations socio-professionnelles propres à la classe sociale dont ils sont issus, ces jeunes adultes sont pour la plupart en situation de régression. L'interruption de leur scolarisation a fermé leurs horizons. Les regards jetés sur leur vécu antérieur sont d'ailleurs très lucides et la décision de retourner aux études représente une voie pour s'en sortir; ils poursuivront cette stratégie dans la mesure où l'école offrira autre chose que ce qui a été vécu à l'école régulière ou sur le marché du travail, c'est-à-dire une forme d'infériorisation et de rejet. Ils reviennent "essayer" une autre école, mais n'y resteront pas à n'importe quel prix. Cette situation n'est pas sans poser des défis particuliers aux enseignants et aux enseignantes, car les jeunes, compte tenu de leurs expériences antérieures, sont restés très méfiants.

DES INTERVENTIONS AXÉES SUR LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE

Le rapport aux parents

Notre enquête confirme le peu de valorisation de l'école par les parents: peu de suivi dans les résultats, peu ou pas de surveillance, peu d'aide de leur part. Elle montre un très faible niveau de soutien provenant de l'extérieur de l'école. Moins de la moitié des jeunes reçoivent un appui moral de leurs amis, mais, en ce qui concerne les parents, il s'agit largement d'un constat de désintérêt.

Cette réalité se concrétise par le fait que dans toutes les écoles de raccrochage, les intervenants scolaires ont presque abandonné les tentatives de rejoindre la famille pour se concentrer plutôt sur le développement de l'autonomie chez les jeunes. Ainsi, le retour aux études implique quelquefois une remise en question de certaines valeurs parentales vis-à-vis de l'école, conformément au processus de maturation et de quête d'indépendance vécu par les jeunes. Qui plus est, plusieurs témoignages étudiants suggèrent un rapport à l'école inversé, à savoir que ceux-ci, par l'adoption de nouvelles valeurs, attitudes et comportements, par l'expression de nouvelles aspirations scolaires, induisent chez les parents un intérêt nouveau pour l'école.³

Un soutien affectif et moral assuré par l'école

Tous les répondants disent avoir eu recours à une forme d'aide à l'école pour régler divers problèmes: une moitié a fait appel au moins une fois aux travailleurs sociaux, près de la moitié l'a fait avec le personnel enseignant et quelques-uns se sont adressés aux services d'orientation. Les étudiants avaient besoin d'une intervention ponctuelle pour se définir ou régler des problèmes communicationnels. Une étudiante témoigne de l'aide reçue sur les plans personnel et scolaire:

Mon tuteur s'occupe de moi tant sur le plan académique que personnel. C'est un ami. Il a aussi été le tuteur de mon copain. Il peut m'aider sur "mon plan de vie" bien qu'il ne se mêle pas de ce qui ne le regarde pas. Il est même mieux que mon [conjoint]. Ce n'est pas lui qui va me donner des ordres, il me donne des conseils.

La fréquence des recours aux services professionnels varie beaucoup selon les endroits. Cependant, dans toutes les écoles, le personnel enseignant est vu comme la ressource la plus importante. On estime qu'il remplit ce rôle avec succès en s'ouvrant à toutes les situations.

Une modification du rapport de pouvoir entre adultes et jeunes à l'école

L'évaluation globale de l'école faite par les jeunes est très positive. Derrière la "bonne ou super école," ce sont les rapports plus respectueux entre adultes et jeunes qui ressortent et le climat plus humanisé. On souligne que l'école n'est pas une prison et que "tout le monde s'écoute et se respecte." On parle de l'ambiance agréable, de l'absence de violence et de l'égalité entre tous.

Lorsqu'on leur demande ce qu'ils aiment le plus de l'école, c'est surtout le personnel enseignant que les jeunes évoquent. Ils soulignent que celui-ci "fait des heures supplémentaires," "les considère comme des adultes" et "tient à ce que tous réussissent."

La grande disponibilité du personnel enseignant fait également l'unanimité. Elle est illustrée par des témoignages sur le temps consacré à la récupération à l'heure du midi, en fin d'après-midi, ou après les classes, temps qui est perçu comme du travail supplémentaire. La disponibilité est aussi associée à l'écoute des jeunes. On parle de compréhension, d'aide, de respect et d'amitié.

À la question à savoir ce qu'il y aurait à améliorer, on parle de cas isolés où certains enseignants sont jugés incompetents ou "trop autoritaires." Une répondante laisse savoir qu'elle veut être respectée et traitée en égale: "Ce qu'il y aurait à améliorer? Ce serait d'apprendre aux profs à se mettre au même niveau que les élèves."

Les jeunes jugent que c'est "franchement mieux" qu'à l'école régulière. Les trois-quarts affirment qu'il n'y a pas de différence dans les contenus de cours, mais que c'est préférable pour toutes sortes de raisons: l'école les traite en adultes, ne tolère pas la violence et offre la possibilité de développer des contacts plus humains. Un témoignage fait le point sur cette question: "si toutes les écoles étaient comme la nôtre, il n'y aurait pas d'abandon. Aucun jeune n'est fier de décrocher et de vivre aux crochets du gouvernement. Ils nous aident comme une famille ici."

L'évaluation de la direction est plutôt bonne dans toutes les écoles. Même si on mesure une certaine distance entre les jeunes et la direction, le développement de contacts humains ("jaser," "apprendre à s'entendre") transforme le rapport. C'est beaucoup mieux qu'à l'école régulière, principalement parce que la direction est plus disponible et accessible. Voici ce qu'ils en disent:

La direction a moins de discipline à faire, elle s'occupe plus des personnes et de leurs problèmes"; "elle nous parle et nous traite en adultes"; "à l'école régulière, la direction a tendance à mettre sur un piédestal ceux qui réussissent bien tandis que les moins bons, on les cale; les étudiants décrochent lorsqu'ils n'ont pas d'aide.

Un peu moins de la moitié des répondants signale avoir vécu des problèmes d'indiscipline. Les filles ont plutôt eu des altercations verbales avec les enseignants, alors que certains garçons se sont battus entre eux, risquant l'expulsion.

Bref, par comparaison avec l'école régulière, la qualité des rapports entre tous, adultes et jeunes, ressort comme la différence première. L'attitude des jeunes témoigne d'un degré important d'intégration des valeurs véhiculées par ce milieu scolaire.

Des écoles et des classes à dimension humaine

Presque toute la population interrogée affirme qu'il y a des difficultés liées aux classes trop nombreuses. Il s'agit quelquefois d'une période d'ajustement de début de session—beaucoup d'inscriptions causant un surnombre, suivies d'abandons. Le problème fait suite à l'augmentation récente de la "clientèle" plus

jeune. De façon générale, les commentaires laissent entrevoir un soulagement à se retrouver dans des groupes moins nombreux. Comme le dit un répondant: “Il pourrait y avoir trois écoles dans le même style et ils les rempliraient toutes.”

L’arrivée des plus jeunes cause différents problèmes qui sont signalés en dénonçant leur “mentalité de polyvalente.” Cette situation oblige la direction à être plus sévère. Les plus mûrs font les frais du resserrement de la discipline, alors qu’ils considèrent être dans une école pour adultes.

Dans l’évaluation générale de leur école, la situation problématique causée par l’arrivée “massive” des plus jeunes revient systématiquement. On demande d’accroître la capacité de l’école ou d’en bâtir une autre, d’ajouter des cafétérias, de mieux faire respecter les échéances par les plus jeunes, de leur donner un meilleur encadrement et d’être plus fermes avec eux.

Des aménagements organisationnels favorisant les cheminements

Au secteur jeune, le régime pédagogique est particulièrement apprécié. Par rapport aux écoles régulières, des avantages organisationnels ressortent: la rapidité de la diplomation, l’occasion de connaître le personnel enseignant, d’approfondir la matière, le soutien à la réussite par la récupération et le fait qu’on offre une formation de même statut que celle du secteur régulier. Ce qui diffère principalement, c’est le type d’organisation axé sur les matières obligatoires, à raison d’un niveau par session, qui permet de progresser plus vite.

Au secteur adulte, on apprécie la formule de l’enseignement individualisé et la liberté qu’elle accorde quant au rythme d’apprentissage. L’aide et l’encouragement reçus, la grande disponibilité du personnel enseignant et le sentiment d’être traité en adulte en font l’attrait. La poursuite d’objectifs de réussite éducative et sociale illustre ces avantages:

Ils nous apprennent à vivre pour nous, pas seulement pour le scolaire mais dans le privé aussi, pour qu’on ait de l’information et des ressources comme dans le cas d’une femme battue . . . Ici, ils te donnent ta chance et t’aident à te trouver un job.

Créer un espace et une place aux personnes

Pour neuf répondants sur dix, il est nettement plus facile d’étudier à leur école et ils y sont davantage motivés. Ce qui leur plaît le plus et qui ne se retrouve pas dans une école régulière fait émerger la dimension d’un bien-être personnel. Ils déclarent être libres, être à l’école par choix et surtout, y être acceptés: “Je sens que j’ai une place,” “avant, personne n’avait le temps de s’occuper de moi.” Cette dimension illustre la rupture avec la situation scolaire antérieure et la transformation du rapport à l’école. La prise en charge de soi-même renforcée par l’école se traduit par un sentiment de liberté et de contrôle sur sa situation. Elle crée un espace social:

Ce qui me plaît dans cette école et que beaucoup n'ont pas ni dans leur famille ni dans les autres écoles, c'est l'amour de faire ça. Les parents ne savent pas et ils n'ont jamais le temps. C'est une raison pour laquelle j'ai décroché, moi . . . Ici, ça m'a aidée beaucoup. J'ai appris à faire des concessions. On m'a appris à être patiente. S'il y avait des écoles comme ça partout, les parents auraient moins de misère avec leurs enfants. J'espère que des écoles comme ici vont encore exister sinon je n'aurai pas d'enfants. On devrait fermer toutes les écoles et en faire comme la nôtre.

Ce témoignage jette un éclairage particulier sur le processus de raccrochage. Il indique le peu de place laissé à certains, à qui on ne peut ou ne veut pas répondre et de qui l'école exige la même performance. Il éclaire aussi l'échec scolaire. On sent la révolte contre les personnes qui n'ont pas su deviner, comprendre ou s'ajuster. Cette révolte est d'autant plus consciente que la répondante sait maintenant qu'il existe d'autres modèles. Son hésitation à avoir des enfants rend bien son ressentiment à l'égard de l'école régulière.

Même si près de la moitié des étudiants a déjà pensé à redécrocher, la prise de conscience d'eux-mêmes dans l'école et face à l'avenir les retient: "maintenant, je viens pour moi." La certitude d'avoir sa place l'emporte.

Certains problèmes qui amèneraient à abandonner se règlent rapidement par l'école: un changement d'horaire peut suffire, nous disent le tiers des répondants. Mais, la question des rapports égalitaires joue un rôle beaucoup plus important dans ce processus et semble les ébranler fortement lorsqu'elle est en cause. Leur persévérance est soutenue par l'espace et la place que leur créent les gens autour d'eux. On comprend que désormais, les jeunes adultes retournés aux études semblent beaucoup mieux savoir ce qu'ils veulent ou, à tout le moins, ce qu'ils n'acceptent plus.

CONCLUSION

Des équipes, dans des milieux socio-économiquement faibles, ont mis en place des situations éducatives porteuses de réussite. Ces interventions, élaborées graduellement, ont valeur de pratiques exemplaires. Nous voulons signifier que d'un bilan de ces pratiques ressortiront de nouvelles connaissances susceptibles d'améliorer les chances de réussite scolaire; les facteurs y contribuant, identifiés par le groupe étudiant, constituent autant de sources d'inspiration dans des projets de prévention de l'abandon scolaire.

Au départ, nous avons posé deux questions, à savoir sur quelles bases se prend la décision de retourner aux études et quels facteurs amènent les jeunes, le cas échéant, à persévérer jusqu'à la diplomation. Résumons-nous.

Les écoles de raccrochage se présentent souvent comme écoles de la dernière chance. Dernière parce qu'elles rejoignent de jeunes adultes qui ont eu un parcours scolaire difficile. À l'école régulière, ils ont surtout appris qu'ils n'étaient pas capables d'apprendre et pas assez importants pour être écoutés. La

marginalisation, l'infériorisation et l'infantilisation dont ils nous parlent, comme l'abandon scolaire ou l'expulsion qui a suivi, sont le résultat de plusieurs années "d'apprentissage," et sur les bancs d'école et dans le milieu extra-scolaire.

La population étudiante se caractérise également par une situation familiale marquée par l'instabilité. Les témoignages au sujet des circonstances entourant l'abandon scolaire révèlent des relations conflictuelles avec leur entourage. Leur situation économique, enfin, est des plus précaire. Les jeunes adultes, en quête d'autonomie, ont quitté l'école pour aller travailler, mais leur insertion sur le marché du travail a échoué: climat de travail déficient nous disent les femmes, emplois peu rémunérateurs nous disent les hommes. Bref, leur faible scolarité et l'absence de diplomation bloquent leur avenir; ils en ont conscience et tentent un retour aux études.

Les jeunes qui ont "raccroché" soulignent que ce qui est le plus apprécié et le plus différent de l'école régulière, c'est d'abord la qualité des rapports interpersonnels entre tous: la direction, les enseignants et enseignantes, le personnel professionnel ainsi que les élèves. Toutes les écoles de raccrochage en ont fait leur priorité; elle se traduit par de la disponibilité et de l'écoute active où on se donne les conditions pour tenir compte de la réalité globale de chacun et chacune.

Les personnes interrogées livrent les caractéristiques principales de ces pratiques. Éminemment pédagogiques, celles-ci se définissent par des objectifs de réussite éducative: transformation des attitudes, changement dans les comportements, adhésion à de nouvelles valeurs. L'action de l'école est axée sur le développement de l'autonomie et sur ce qu'on appelle la "responsabilisation," c'est-à-dire une invitation à la prise en charge de sa propre vie; le principe de coercition que l'on retrouve souvent à l'école régulière et qui se vit dans les rapports adultes-enfants dans la famille est remplacé par une relation entre adultes où chacun doit s'assumer. C'est une composante du processus de changement qui s'applique autant au rapport à la famille qu'au rapport à l'école. La construction de cette relation prévoit le soutien moral et affectif, privilégie les dimensions humaines et, en conséquence, introduit de la souplesse dans la gestion des contraintes administratives. Cette nouvelle relation crée un espace où chacun trouve une place. Il s'agit de déconstruire des schèmes de référence et d'en construire de nouveaux. Que d'ex-décrocheurs nous déclarent aimer l'école est très éloquent en soi quant à l'atteinte de ces objectifs. Les jeunes ont intégré le message de l'école, à savoir que celle-ci peut constituer un milieu stimulant et, surtout, qu'elle leur est accessible.

Pour atteindre la réussite scolaire, la problématique de la réinsertion scolaire a rejoint celle de la réinsertion sociale. Une démarche d'évaluation des programmes de retour aux études devra tenir compte de cette dimension, car elle constitue une retombée extrêmement positive pour la société. C'est le cercle vicieux de la pauvreté qui s'en trouve brisé.

NOTES

- ¹ Les personnes intéressées pourront consulter les travaux de Forquin (1988), Trottier (1987), Levesque et Sylvain (1982) ou Weiler (1988).
- ² Les entrevues avec le personnel de direction, le personnel enseignant ainsi qu'avec les professionnels scolaires feront l'objet d'une analyse spécifique. Nous en avons cependant tiré certains renseignements pouvant améliorer notre compréhension des témoignages étudiants.
- ³ Nous avons été témoins, dans deux écoles de retours aux études, de jeunes qui avaient entraîné celui de l'un des deux parents. Il semble que la situation la plus fréquente soit celle du retour de la fille suivi de celui de la mère.

RÉFÉRENCES

- Anadon, M. (1989). *L'école québécoise: jeux et enjeux de forces sociales*. Québec: Les presses de l'Université Laval.
- Assogba, Y. (1984). *Le paradigme des effets pervers et l'inégalité des chances en éducation* (Les Cahiers du Labraps). Québec: Université Laval.
- Assogba, Y. (1990). Théorie systémique de la rationalité de l'acteur et aspirations. *Recherches sociologiques*, 19, 55–77.
- Assogba, Y. (1992). Raccrocher l'autre jeunesse: une expérience communautaire de raccrochage scolaire dans l'Outaouais. *Apprentissage et socialisation*, 15, 39–48.
- Barnabé, C. (1993). La qualité de vie au travail et l'efficacité des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 19, 345–355.
- Bastin, G. et Roosen A. (1990). *L'école malade de l'échec*. Bruxelles: DeBoeck-Wesmael.
- Baudelot, C. et Establet R. (1992). *Allez les filles!* Paris: Seuil.
- Beauchesne, C. (1992). *De l'école secondaire à l'éducation des adultes*. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche.
- Best, R. (1983). *We've all got scars*. Bloomington: Indiana University Press.
- Bisaillon, R. (1992). La réussite éducative de chaque élève: une responsabilité partagée. In Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire et Fédération des enseignants et enseignantes des commissions scolaires (Dir.), *Pour favoriser la réussite scolaire: réflexions et pratiques* (p. 5–26). Québec: Centrale de l'enseignement du Québec/Éditions St-Martin.
- Bouchard, P. et St-Amant, J. C. (1994). *On devrait fermer toutes les écoles et en faire comme la nôtre* (Études et recherches du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire). Québec: Université Laval/Centrale de l'enseignement du Québec.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances: la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris: Armand Collin.
- Boudon, R. (1977). *Effets pervers et ordre social*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Boudon, R. (1979). *La logique du social*. Paris: Hachette.
- Bourbeau, L. (1992). *Les populations de l'éducation des adultes en formation générale dans les commissions scolaires*. Québec: Fédération des enseignants et enseignantes des commissions scolaires/Centrale de l'enseignement du Québec.
- Braud, P. (1992). *Sociologie politique*. Paris: Librairie générale de droit et de jurisprudence.
- Brazeau, P. (1992). Service de support et de transition pour les élèves décrocheurs. *Apprentissage et socialisation*, 15, 80–83.

- Brodinsky, B. et Keough, K. (1989). *Students-at-risk: Problems and solutions*. Arlington, VA: American Association of School Administrators.
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of education opportunity*. Washington, DC: Government Printing Office.
- Coulon, A. (1993). *Perspectives interactionnistes en éducation: ethnométhodologie et éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Seuil.
- Demers, M. (1992). *La rentabilité du diplôme*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec, Direction des études économiques et démographiques.
- Drolet, M. (1992). L'enseignement en milieu socio-économiquement faible: des pratiques pédagogiques ajustées aux caractéristiques socioculturelles. In Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire et Fédération des enseignants et enseignantes des commissions scolaires, *Pour favoriser la réussite scolaire: réflexions et pratiques* (p. 104–119). Québec: Centrale de l'enseignement du Québec/Éditions St-Martin.
- Duru-Bellat, M. (1994). La "découverte" de la variable sexe et ses implications théoriques dans la sociologie de l'éducation française contemporaine. *Nouvelles questions féministes*, 15, 35–68.
- Evans, T. (1988). *A gender agenda: A sociological study of teachers, parents and pupils in their primary schools*. Sydney: Allen and Unwin.
- Forquin, J.-C. (1988). *Sociologie de l'éducation: dix ans de recherche*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Grégoire, R. (1990). *Les facteurs qui favorisent une bonne école: rapport d'une recherche bibliographique sélective et analytique*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec, Direction de la recherche.
- Hrimech, M., Théorêt, M., Hardy, J. Y. et Gariépy, W. (1993). *Étude sur l'abandon scolaire des jeunes décrocheurs au secondaire sur l'île de Montréal*. Montréal: Université de Montréal, Groupe interdisciplinaire de recherche sur l'abandon scolaire.
- Hutmacher, W. (1992). L'école peut-elle se considérer partie du problème de l'échec? In P. Pierrehumbert (Dir), *L'échec à l'école: échec de l'école?* (p. 43–48). Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Isambert-Jamati, V. (1992). Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme "problème social" dans les milieux pédagogiques français. In P. Pierrehumbert (Dir), *L'échec à l'école: échec de l'école?* (p. 27–42). Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Jencks, C. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Basic Books.
- Laperrière, A. (1982). Pour une construction empirique de la théorie: la nouvelle école de Chicago. *Sociologie et sociétés*, 14, 31–40.
- Levesque, M. et Sylvain, L. (1982). *Après l'école secondaire: étudier ou travailler, choisit-on vraiment?* Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Mellouki, M. (1984). *Temps, temps d'apprendre et itinéraires scolaires* (Les Cahiers du Labraps). Québec: Université Laval.
- Miron, A. (1992). Décrocher afin de mieux raccrocher . . . ou décrocher pour ne pas s'accrocher indûment. *Revue québécoise de psychologie*, 14, 115–121.
- Pierrehumbert, P. (1992). J'aimerais aimer l'école. . . . In P. Pierrehumbert (Dir), *L'échec à l'école: échec de l'école?* (p. 177–212). Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Radwanski, G. (1987). *Étude sur le système d'éducation et les abandons scolaires en Ontario*. Toronto: Ministère de l'Éducation de l'Ontario.

St-Amant, J. C., Bouchard, P. et Berthelot, J. (1992–1993, hiver). Vers un bilan des pratiques de raccrochage scolaire. *Options*, 6, 129–140.

Trottier, C. (1987). *La “nouvelle” sociologie de l’éducation* (Les Cahiers du Labraps). Québec: Université Laval.

Violette, M. (1991). *L’école . . . facile d’en sortir mais difficile d’y revenir: enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses*. Québec: Ministère de l’Éducation du Québec, Direction de la recherche.

Weiler, K. (1988). *Women teaching for change: Gender, class and power*. London: Bergin & Garvey.

Pierrette Bouchard est professeure au Département d’orientation, d’administration et d’évaluation en éducation et Jean-Claude St-Amant est chercheur au Centre de recherche et d’intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), Faculté des sciences de l’éducation, Université Laval, Ste-Foy (Québec), G1K 7P4.