Publication CMQ-IM no 50

Trajectoires sociales et scolaires de jeunes issus de l'immigration en formation générale des adultes

Maryse Potvin
Jean-Baptiste Leclercq

Novembre 2012

METROPOLIS

Trajectoires sociales et scolaires de jeunes issus de l'immigration en formation générale des adultes

Ce document est une version abrégée du rapport remis à la Direction des Services aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport en juin 2010.

Les auteurs :

Maryse Potvin est professeure au Département d'éducation et formation spécialisées, à l'Université du Québec à Montréal, chercheure au Centre d'études ethniques des universités montréalaises et au Centre Métropolis du Québec-Immigration et métropoles.

Jean-Baptiste Leclercq est stagiaire postdoctorant à l'Université du Québec à Montréal.

Avec la collaboration de :
Pauline Carignan-Marcotte, professionnelle de recherche, Université du Québec à Montréal
Anissa Adouane, auxiliaire de recherche, Université du Québec à Montréal

ISBN 978-2-922937-34-3
Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2012
Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Canada, 2012

Table des matières

Remerciements ix

Résumé xi

Introduction 1

1. La poursuite des études secondaires en éducation des adultes 7

   1.1 Le secteur de l'éducation des adultes : un contexte spécifique 7
   1.2 Les jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en FGA 16
   1.3 Des conditions de persévérance ou des obstacles à la poursuite des études? 30

2. Cadre conceptuel et démarche méthodologique 43

   2.1 Objectifs et cadre conceptuel 43
   2.2. Démarche méthodologique 49

3. Les trajectoires sociales et scolaires des jeunes 55

   3.1 Portrait sociodémographique des jeunes 55
   3.2 Trajectoires sociales et familiales 58
   3.3 Trajectoires scolaires 66
   3.4 Synthèse et conclusion sur les trajectoires sociales et scolaires 84

4. Évaluation des projets Persévérance scolaire 89

   4.1 Objectifs des projets 89
   4.2. La mise en œuvre des projets 93
   4.3 Les retombées prévues des projets 142
   4.4 Les pistes de développement 154
   4.5. Synthèse et conclusion sur les projets Persévérance scolaire 158

Conclusion 165

Bibliographie 171

Annexes 182

Liste des graphiques

Graphique 1 Répartition de la clientèle immigrante de 16-24 ans en FGA selon la commission scolaire* pour les personnes de 1ère et de 2ème génération en 2006-2007 (MELS) 18

Graphique 2 Pourcentage de 16-18 ans parmi les 16-24 ans en FGA en 2006-2007, selon la commission scolaire fréquentée(*) 19

Graphique 3 Répartition des élèves immigrants de 16-24 ans en fonction du service obtenu en FGA en 2006-2007 et du fait d'être passé ou non par la FGJ, avec ou sans délai d'au moins un an (MELS) 23

Liste des tableaux

Tableau 1 L'évolution de l'effectif en FGA selon le groupe d'âge (MELS) 9

Tableau 2 Dix principaux pays de naissance des personnes immigrantes de 16-24 ans en FGA en 2006-2007, pour l'ensemble du Québec et pour la CSDM 20

Tableau 3 Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine: estimation du taux de décrochage net (cohorte 1998-1999 seulement) (secteur français) 21

Tableau 4 Nombre d'inscriptions aux services de la FGA selon l'âge pour les immigrants récents (depuis 5 ans ou moins dans le système scolaire québécois) 2008-2009 22

Tableau 5 Les entrevues effectuées en 2007, 2008 et 2009 50

Tableau 6 Profils des mentors (2007 et 2009) 52

Tableau 7 Renseignements sociodémographiques sur les étudiants rencontrés 56

Tableau 8 Pays d'origine des étudiants (1ère génération) ou de leurs parents (2e génération) 57

Tableau 9 Langues maternelles et/ou parlées à la maison (2007 et 2009) 58

Tableau 10 Situations familiales des étudiants (2007 et 2009) 59

Tableau 11 Situation en emploi des étudiants (2007-2009) 63

Tableau 12 Services de formation des étudiants au moment de l'entrevue (2007-2009) 67

Remerciements

Cette recherche, qui a débuté en 2006-2007, a été réalisée grâce à la participation et à l'implication des organisateurs des projets de « Persévérance scolaire », les organismes communautaires et Centres d'éducation des adultes, les membres de la Direction des services aux communautés culturelles (DSCC) du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), dont certaines personnes aujourd'hui à la retraite ou dans d'autres organisations, de même que les jeunes et les mentors-bénévoles, qui ont bien voulu nous donner du temps pour saisir leur réalité, leur parcours et leur motivation.

Plusieurs discussions, réunions et présentations des objectifs ou des résultats préliminaires de cette recherche avec les partenaires ont eu lieu à différents moments, entre 2007 et 2010, ce qui a contribué à apporter des pistes, des recommandations et des ajustements au fur et à mesure de la mise en œuvre des projets, et dans le processus de recherche lui-même. Ces échanges furent très stimulants et ont permis de développer ou d'améliorer, de part et d'autre, les outils de la recherche et de la mise en œuvre des projets : fiches des mentors et des mentorés, questionnaires d'entrevues, rapports annuels des organismes. Dans la foulée de cette recherche, des statistiques sur le profil et les trajectoires des jeunes en FGA ont aussi été commandées par la DSCC à la Direction de la recherche, des statistiques et de l'information du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Certains graphiques et tableaux présentés dans ce rapport sont issus de leur travail.

Nous remercions également la DSCC du MELS et le FQRSC-Établissement de nouveaux chercheurs (2007-2010) pour avoir financé cette étude.

Un grand merci également à Brigitte Voyer et à Chantal Ouellet, professeures au département d'éducation et formation spécialisées de l'Université du Québec à Montréal, pour avoir lu et commenté les parties portant sur l'organisation du secteur de l'éducation des adultes.

Résumé

Cette étude exploratoire s'intéresse aux trajectoires scolaires et sociales de jeunes de 16-24 ans, de 1ère ou de 2ème générations issues de l'immigration, qui se retrouvent en Formation générale aux adultes pour terminer leurs études secondaires, de même qu'aux deux projets de persévérance scolaire s'adressant à ces jeunes à la Commission scolaire de Montréal. Cette étude est la première au Québec à dresser un diagnostic qualitatif des parcours de jeunes issus de l'immigration au secteur des adultes, l'expérience scolaire de ces jeunes étant encore peu documentée, autant au plan statistique qu'au plan des pratiques institutionnelles et des perceptions des acteurs dans ce secteur. Les auteurs ont également fait une évaluation qualitative sur la mise en œuvre des projets Persévérance scolaire et plus spécifiquement sur l'impact qu'a eu le volet mentorat sur la persévérance et la motivation scolaire, à partir des regards croisés des différents acteurs impliqués.

Cette étude a permis de révéler quelques caractéristiques générales des trajectoires sociales et scolaires de 41 jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration qui terminent leurs études secondaires en formation générale des adultes à la CSDM. Elle a aussi mis en évidence l'importance de distinguer les jeunes de 1ère et de 2e générations, qui ont des besoins nécessitant des services et des soutiens différents en FGA. La différenciation de leurs trajectoires scolaires montre la nécessité d'interventions plus ciblées en fonction des difficultés spécifiques rencontrées par chaque sous-groupe, autant en ce qui concerne les services de formation offerts (comme en francisation) que les services complémentaires et les approches pédagogiques.

L'analyse des trajectoires et l'évaluation des projets Persévérance scolaire comme mesure de soutien ont permis de cerner les forces et les limites de ces projets, et de mettre en évidence des pratiques et processus institutionnels pouvant constituer certains obstacles à la réussite scolaire de cette population.

Introduction

« Je suis arrivé à 16 ans et j'ai commencé l'accueil puis ils m'ont fait faire un examen de classement pour les maths. Ils m'ont mis en secondaire 1. Ils m'ont traité comme un cave parce que j'étais immigrant. J'avais le goût de m'en aller et de laisser tout ça, et je n'aimais pas le Québec (…) Je pense qu'ils traitent les immigrants comme des caves. Je voulais repartir en Colombie pour finir mes études. J'avais presque fini mon secondaire. Ils m'ont fait refaire tout le primaire, tout le 1. (…) en français, c'était pire parce que mon prof me disait : « regarde, tu vas rester toute ta vie ici, si tu continues comme ça, tu vas faire des années en accueil ». (…) Je voulais casser la gueule au prof, parce qu'il me traitait comme un cave ».

CH, 18 ans (2007)

« Je suis arrivé ici au Québec à l'âge de 16 ans. Et c'est ma mère… ma mère habite ici. Et mon père est là-bas, il vit en Haïti. Quand je suis arrivé ici, j'avais déjà 16 ans, c'est comme… j'étais un peu vieux, là. Je suis venu à l'école des adultes. (…) Directement. (…). J'étais classé comme présecondaire. (…) Je n'ai jamais lâché, jamais abandonné. Ça fait 5 ans. Je suis en train de finir mon secondaire. ».

JU, 22 ans (2007)

« Moi, je suis arrivée ici quand j'avais 5 ans. Je suis venue du Guatemala. On est allé habiter aux États-Unis (…). J'ai été en maternelle et en première année accueil, parce que je parlais juste espagnol, et anglais un peu, quand je suis arrivée. Après ça, j'ai eu un secondaire normal, c'est juste que j'avais un peu de difficulté avec mes notes. J'ai eu 18 ans là, parce que j'avais redoublé mon secondaire I, fait qu'ils m'ont dit de venir ici, à l'école adulte. (…) Là, j'ai fini mon français, mon anglais et je suis en maths de 3 et je suis en train de finir mon 2e cahier».

AN, 19 ans (2007)

Ces passages montrent la diversité des trajectoires scolaires des jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration qui se retrouvent en formation générale des adultes (FGA) au Québec pour terminer leurs études secondaires, un secteur souvent perçu comme une « voie de garage », « l'école des décrocheurs[1] », ou encore le « parent pauvre » du sys-

[1] Même si le terme de « décrocheur » apparaît à certains endroits de ce rapport, rappelons qu'il n'existe aucune définition consensuelle de ce concept. La cessation ou l'abandon des études dans le système

tème scolaire. Ils sont de 1ère ou de 2e générations, voire de la « génération 1.5 »[2], de milieux défavorisés pour la plupart, et ont fait partie de notre étude exploratoire qui, d'une part, a retracé leurs parcours sociaux et trajectoires scolaires depuis leur arrivée au Québec et qui, d'autre part, a évalué leur participation à des projets de persévérance solaire dans deux Centres d'éducation des adultes (CÉA) de la Commission scolaire de Montréal (CSDM) en 2007 et en 2009. Au total, une cinquantaine de jeunes hommes et femmes nous ont fait part des hauts et des bas de leur expérience[3]. Leurs propos sont complétés par une autre cinquantaine d'entrevues menées auprès de mentors, de directeurs et d'intervenants d'organismes communautaires, de directeurs de CÉA, d'enseignants et d'intervenants scolaires qui étaient impliqués dans les deux projets de « persévérance scolaire ». Au total, 104 entrevues individuelles ou en petits groupes de 2-3 personnes ont été menées entre janvier et mai 2007 et entre février et mai 2009.

L'objectif de cette étude était de documenter les parcours et les soutiens scolaires d'une population peu analysée par la recherche scientifique québécoise. Actuellement, le profil, le cheminement académique, la réussite ou la persévérance des jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration à l'éducation des adultes sont sous documentés, autant au plan statistique qu'au plan de l'analyse des trajectoires, des pratiques institutionnelles et des perceptions des acteurs. Les travaux scientifiques, les indicateurs nationaux et les informations administratives sont encore fragmentaires. Cette étude vient donc combler un vide. À notre connaissance, il s'agit de la première étude qualitative et exploratoire sur les types de trajectoires des jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en FGA, dont un grand nombre a immigré à l'adolescence et est passé directement du secteur des jeunes au secteur des adultes.

Plus spécifiquement, cette étude a fait ressortir des récits des jeunes sur leurs trajectoires respectives les moments-clés et les facteurs qui favorisent ou, au contraire,

---

« formel » d'éducation peut-être plus ou moins long, temporaire ou fait d'allers et retours à différents moments de la vie.

[2] Les jeunes nés à l'extérieur du Canada sont désignés de « 1ère génération », et les jeunes nés au Canada de parents immigrants sont désignés de « 2e génération », mais nous avons inclus dans la 2e génération les enfants arrivés avant la fin de la scolarité primaire, à l'âge de 10 ans ou moins, donc qui ont été socialisés et éduqués principalement dans le pays d'accueil. Ils sont souvent qualifiés de « génération 1.5 » dans la littérature scientifique (Portès et Rumbaut, 2000 ; Zhou, 1997 ; Potvin et coll., 2007).

[3] Sur les 56 jeunes rencontrés, quinze étaient inscrits au programme « français en transition » de la CSDM, mais nous analysons leur expérience dans un autre rapport de recherche. Les données présentées ici portent sur les 41 autres jeunes. Ils ont été recrutés aléatoirement et sur une base volontaire pour participer aux entrevues.

font obstacles à leur persévérance scolaire. Il peut s'agir de facteurs psychosociaux, mais, bien souvent aussi, de pratiques, de logiques ou de règles administratives liées au système scolaire et au mode de fonctionnement en FGA, qui peuvent les décourager lorsqu'ils arrivent, cheminent et naviguent dans le système scolaire québécois.

Les récits des jeunes rencontrés illustrent de façon éloquente la fragilité des parcours sociaux et scolaires de nombreux jeunes de 16-24 ans en FGA, souvent issus de milieux défavorisés. Décomposition ou recomposition familiale, adaptation linguistique, déqualification et conditions d'emploi difficiles pour eux ou leur famille, déclassement menant à des retards scolaires ou à des « chutes sociales » importantes, sentiment de discrimination et d'injustice sont parmi les facteurs, matériels ou symboliques, objectifs ou subjectifs, qui agissent sur la précarité des situations vécues par nombre d'entre eux. Mais leurs récits démontrent aussi que ces jeunes font preuve de persévérance, de résilience et d'une capacité d'adaptation étonnante, alors qu'ils sont nombreux à se dire « déclassés » et en situation de retard scolaire, en plus d'apprendre, parfois trop rapidement, une nouvelle langue.

Notre étude comporte deux volets. Le premier volet dresse un portrait qualitatif des types de trajectoires sociales et scolaires de 41 jeunes de 16-24 ans, de 1ère ou de 2e générations issues de l'immigration, qui participaient aux projets de persévérance scolaire dans leur CÉA. L'objectif était de cerner les différents facteurs significatifs (linguistiques, familiaux, écarts entre systèmes scolaires, pratiques administratives, et autres) et moments clés de leur trajectoire sociale, migratoire et scolaire afin de dégager quelques profils types de trajectoires. Les jeunes reconstituaient leurs trajectoires migratoire et sociale en établissant eux-mêmes les liens avec leur parcours scolaire.

Le second volet dresse un portrait de deux années d'application des projets-pilotes « Persévérance scolaire » (2007 et 2009), sous forme d'accompagnement de mentorat, co-organisés par deux CÉA de la CSDM et deux organismes communautaires, dont une large part de la clientèle est née à l'étranger. Pour ces organismes et CÉA, les difficultés sociales et scolaires rencontrées par les jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration constituent de véritables enjeux quotidiens. Ces projets ont été financés par la Direction des services aux communautés culturelles (DSCC) du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), et s'inscrivaient dans la mise en œuvre du *Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* du ministère. La DSCC s'était associée depuis 2004-2005 au ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MESS) afin de mettre en œuvre la recherche-action intitulée *Québec Pluriel* à Montréal, qui s'appuyait sur des projets-pilotes visant les jeunes issus de l'immigration et/ou des

minorités visibles. Ces projets-pilotes concernaient deux volets d'intervention : un volet d'insertion en emploi et un volet d'éducation et de persévérance scolaire. Une première évaluation positive de Québec Pluriel a été publiée en 2005, notamment pour le volet d'insertion en emploi.

Québec Pluriel découlait du constat selon lequel de nombreux « Québécois issus de communautés culturelles ou de minorités visibles connaissent des taux de décrochage scolaire, de sous-scolarisation et de chômage supérieurs à ceux caractérisant la population dans son ensemble » (Québec Pluriel, 2005 : 1). Ce programme voulait expérimenter de nouvelles pratiques (comme le mentorat scolaire et professionnel) pouvant contribuer à réduire les écarts entre les jeunes des minorités et les autres jeunes Québécois, afin de soutenir les jeunes plus à risque de décrocher ou d'être sous-scolarisées, en favorisant leur persévérance scolaire ou en les appuyant dans leurs démarches pour retourner aux études. Ces pratiques devaient « créer les conditions favorables, d'une part, au renforcement du pouvoir d'agir individuel (*empowerment*), notamment par l'affermissement de la motivation individuelle et, d'autre part, à l'atténuation de facteurs externes ou sociaux ayant une incidence sur le parcours des individus ou de certaines populations » (MESS, Québec Pluriel, 2006 : 15).

Autre constat, qui émanait des praticiens et responsables des services d'accueil et de francisation dans les commissions scolaires de Montréal, est le fait qu'un grand nombre d'élèves immigrants, notamment ceux de 16 à 18 ans et ceux qui sont en situation de retard scolaire, ont besoin de services de soutien particulier pour persévérer dans leur parcours scolaire ou pour raccrocher. La démarche des projets « Persévérance scolaire » s'appuie donc sur la volonté des milieux éducatifs d'adopter des mesures ciblées d'égalité des chances à l'égard de ces jeunes, basée sur une approche orientante et différenciée.

Dans cette perspective, l'évaluation essentiellement qualitative que nous avons faite des projets Persévérance a porté sur leur mise en œuvre et, plus spécifiquement, sur l'impact qu'a eu le volet mentorat sur la persévérance, la motivation scolaire, l'estime de soi, le rendement, l'assiduité et le sentiment d'appartenance de ces jeunes, à partir des regards croisés des différents acteurs impliqués : mentorés, mentors, intervenants communautaires, enseignants, directeurs des centres communautaires (ONG), directeurs des CÉA et responsable du dossier à la CSDM. Au sens strict, il ne s'agissait pas d'une recherche évaluative puisqu'il aurait fallu suivre les étudiants avant, pendant et après les activités et les rencontres avec les mentors et mesurer leur progression et leurs apprentissages, ce que nous ne pouvions faire. Nos objectifs demeuraient donc

modestes : connaître la mise en œuvre des projets et déterminer les effets souhaités et les effets observés par les acteurs concernés.

Le premier chapitre du rapport expose les éléments de problématique générale sur la situation scolaire des jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale des adultes (FGA). Il dresse un portrait du secteur de la FGA au Québec et des jeunes issus de l'immigration dans ce secteur, à partir de la littérature scientifique et des données récentes fournies par la CSDM et par le MELS. Il souligne comment les réalités de ces jeunes soulèvent des questions de fond quant aux termes du débat sur le décrochage et sur la persévérance scolaire, et quant aux différents obstacles que peuvent rencontrer ces jeunes dans leur parcours scolaire.

Le second chapitre revient sur les deux grands objectifs ou volets de cette recherche exploratoire, sur les concepts utilisés et sur la démarche méthodologique. Le troisième chapitre présente les données d'entrevues auprès de l'échantillon des jeunes de 16-24 ans, dresse un portrait sociodémographique de ces jeunes, et décrit leurs trajectoires sociales et scolaires. Enfin, le quatrième chapitre effectue une évaluation des projets Persévérance scolaire à partir des regards croisés des acteurs impliqués. Ce croisement permet de voir si les objectifs initialement fixés se sont concrétisés dans leur mise en œuvre ou si, au contraire, un écart entre les objectifs et la réalité a persisté entre 2007 et 2009.

Cette recherche exploratoire permet d'établir un premier diagnostic qualitatif du profil et des parcours de jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration dans le secteur de la FGA. Le processus de recherche, qui a débuté en 2006-2007, a aussi constitué un dialogue avec le milieu des praticiens et des décideurs sur cette population sous documentée et sur les pratiques mises en place pour favoriser sa réussite scolaire. Dans cette foulée, un portrait statistique des jeunes 16-24 ans issus de l'immigration en FGA sera produit sous peu par le ministère de l'Éducation (MELS). Enfin, une recherche en cours (Potvin et al, FQRSC, 2009-2013)[4] permettra d'éclairer davantage les pratiques institu-

[4] Les jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration à l'éducation des adultes : cheminement, processus de classement et orientation scolaire. Cette recherche, financée par le FQRSC-Actions concertées Persévérance et réussite scolaires 2009-2013, regroupe plusieurs chercheurs : Maryse Potvin (chercheur principale, UQAM), Françoise Armand et Jake Murdoch (Université de Montréal), Chantal Ouellet et Brigitte Voyer (UQAM), Michèle Vatz-Laaroussi et Marilyn Steinbach (Université de Sherbrooke). Cette recherche s'inscrit dans une équipe en fonctionnement financée par le FQRSC (Mc Andrew et coll., 2010-2013), dont le programme est d'effectuer une méta-analyse du cheminement scolaire des jeunes issus de l'immigration, du préscolaire-primaire jusqu'à l'université.

tionnelles de classement et d'évaluation diagnostique de ces élèves et leur impact sur leurs trajectoires scolaires.

Chapitre 1
La poursuite des études secondaires Dans le secteur de la Formation générale des adultes (FGA)

1.1 Le secteur de la Formation générale des adultes : un contexte spécifique

Au Québec, l'éducation des adultes connaît une forte expansion depuis sa prise en charge par l'État québécois en 1966, qui donnera lieu à une première politique d'éducation des adultes, à la création de services dans toutes les commissions scolaires et dans les cégeps naissants, de même qu'au développement de programmes d'études, d'une méthodologie, d'une pédagogie et d'instruments spécifiques à l'enseignement aux adultes, encore largement en vigueur aujourd'hui (MELS 2007 : 54; Pénault et Sénécal, 1982). Le développement du secteur au Québec va s'inspirer des travaux de l'UNESCO, en s'appuyant sur les concepts « d'éducation permanente », de « formation continue » puis « d'éducation tout au long de la vie »[5].

En 1988, l'éducation des adultes, qui n'avait qu'une reconnaissance de fait, obtient un statut légal, avec l'adoption de la Loi sur l'instruction publique, assurant ainsi aux adultes le droit à l'éducation et la gratuité des services. En 1994, deux régimes pédagogiques distincts, celui de la Formation générale aux adultes (FGA) et celui de la Formation professionnelle, seront mis en place. Enfin, une *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* (2002), puis un Plan d'action en la matière (2002*)* seront adoptés à la suite des États généraux de l'éducation, en mettant l'accent sur la formation de base pour tous, la formation en emploi, la reconnaissance des acquis et des compétences comme champs de développement du secteur.

Plus spécifiquement, la Formation générale des adultes (FGA) s'adresse aux personnes qui veulent parfaire leur scolarité ou obtenir un diplôme d'études secondaires.

---

[5] En 1973, le rapport Faure de l'UNESCO marquera un tournant dans le développement de cette conception, mais avec le rapport Delors de l'UNESCO en 1996, puis la Déclaration de Hambourg en 1997, l'éducation tout au long de la vie deviendra une nécessité dans un monde en changement et un élément intrinsèque du droit à l'éducation. L'article 2 de la Déclaration de Hambourg sur l'éducation permanente de l'UNESCO stipule : « Il est plus que jamais nécessaire de reconnaître le droit à l'éducation et le droit d'apprendre tout au long de la vie, c'est-à-dire le droit de lire et d'écrire, le droit d'émettre des critiques et d'analyser, le droit d'accéder aux ressources et de développer et mettre en pratique les aptitudes et compétences individuelles et collectives ».

Au sens de la Loi sur l'instruction publique, les personnes admissibles sont celles qui ne sont plus assujetties à l'obligation de fréquentation obligatoire, ou qui ont eu 16 ans avant le 1er juillet précédant leur demande d'admission[6]. Aujourd'hui, les 72 commissions scolaires québécoises offrent des services en FGA dans 187 Centres d'éducation des adultes (CÉA), soit 128 CÉA dans 60 commissions scolaires francophones, 29 CÉA dans neuf (9) CS anglophones et 30 CÉA dans trois (3) CS à statut particulier (MELS-DEAAC, Lacasse, 2010).

Le nombre d'inscrits dans ce secteur augmente depuis quelques années, en partie en raison de la multiplication des lieux d'éducation ou d'apprentissages. En 2007-2008, 168 090 adultes poursuivaient une formation en FGA et les données montrent une augmentation de 15 985 personnes en 2008-2009, avec un effectif évalué autour de 184 075 (données provisoires) (MELS-Lacasse, 2010). Selon le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2008), les moins de 24 ans sont désormais majoritaires chez les étudiants adultes en FGA et 43,9 % de l'effectif total ont moins de 20 ans en 2006. En 2008-2009, les 16-24 ans en FGA sont évalués à 89 604 (MELS-Lacasse, 2010). Malgré la prédominance des 16-24 ans, leur proportion diminue progressivement chaque année sur l'ensemble de l'effectif en FGA depuis 2000-2001 : ils représentent 54,4% de l'effectif total en 2000-2001, et 48,7 % en 2008-2009. Par contre, en chiffres absolus, les données indiquent une augmentation relativement constante de tous les groupes d'âge entre 2000-2001 et 2008-2009, surtout chez les 50 ans et plus, bien que les 20-24 ans tendent à stagner. L'accroissement des 25-49 ans et des 50 ans et plus, particulièrement visible en période de récession (comme entre 2006-2007 et 2008-2009), peut être attribuable aux politiques de formation de la main-d'œuvre d'Emploi-Québec et du gouvernement fédéral visant à contrer l'augmentation du taux de chômage ou d'aide sociale.

---

[6] Selon l'article 14 de la Loi sur l'Instruction publique, un jeune doit fréquenter l'école «jusqu'au dernier jour du calendrier scolaire de l'année scolaire au cours de laquelle il atteint l'âge de 16 ans ou au terme de laquelle il obtient un diplôme décerné par le ministre, selon la première éventualité». L'article 2.5 du Régime pédagogique de la FGJ (MELS, 2009 p.20) dit qu'un élève de 16 ans au secteur des jeunes *peut* recevoir des services dans ce secteur si dans l'année scolaire, il a la possibilité d'obtenir un diplôme ou de terminer les cours donnant des unités préalables à la formation professionnelle. L'école recevra du MELS une dernière année du financement pour cet élève jusqu'à 17 ans. On constate toutefois la présence d'élèves de 16 à 21 ans en enseignement secondaire public et privé en FGJ et ce, toutes les régions du Québec. MELS (2007) *Statistiques de l'Éducation*. Gouvernement du Québec, Québec www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/StatEduc2007.pdf

Tableau 1
L'évolution de l'effectif en FGA selon le groupe d'âge (MELS)

Année/groupe d'âge	19 ans et moins	20-24 ans	25-49 ans	50 ans et plus
2000-2001	44 580	28 456	52 092	9 302
2006-2007	51 414	32 340	62 555	17 993
2007-2008	52 523	31 322	62 751	21 494
2008-2009	56 077	33 527	69 122	25 349

Source : Maryse Lacasse, DEAAC, MELS, 2010, Présentation PowerPoint. Nous ne reprenons pas les données pour chaque année depuis 2000-2001.

Le secteur de la Formation générale des adultes (FGA) est très différent du secteur de la Formation générale des jeunes (FGJ), que ce soit en termes de fonctionnement, d'organisation, de modes de formation, de services d'enseignement, voire même d'indicateurs statistiques.

1.1.1 Les services de formation en FGA

Le *Régime pédagogique de la formation générale des adultes* identifie dix services d'enseignement et d'autres services éducatifs à rendre à la population adulte, tels que les services complémentaires et les services d'éducation populaire, de même que les Services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA), que nous décrivons plus loin.

En ce qui concerne les services d'enseignement ou de formation, ils sont structurés en deux étapes en FGA :

1) la formation de base commune, qui inclut l'alphabétisation, le présecondaire et le premier cycle du secondaire (l'équivalent du secondaire III, mais réduit au secondaire II en 2007), couvre donc les huit premières années de la scolarité et porte sur des apprentissages jugés essentiels, comme la communication écrite et les mathématiques de base pouvant être utilisées au travail ou dans la vie quotidienne;

2) la formation diversifiée, qui débute en secondaire III, conduit au diplôme d'études secondaires (DES), ou au diplôme d'études professionnelles (DEP), ou vers une préparation aux études postsecondaires. Elle compte généralement trois années supplémentaires de scolarité[7].

Au total, il existe 10 services de formation (ou programmes) en FGA, offerts dans différents lieux de formation (en entreprise, dans les CÉA, les organismes communautaires ou entreprises d'insertion, les centres de réadaptation et les centres de détention)[8] : l'alphabétisation ; le soutien pédagogique ; le présecondaire ; le 1er cycle du secondaire ; le 2e cycle du secondaire ; l'intégration sociale ; l'intégration socioprofessionnelle ; la francisation ; la préparation à la formation professionnelle ; la préparation aux études postsecondaires. Les plus jeunes (16-24 ans) fréquentent davantage les CÉA alors que les plus âgés poursuivent plus souvent leur formation en entreprise ou en milieu communautaire.

Un apprenant peut fréquenter un CÉA 12 mois par année, de jour et de soir, à temps plein (plus de 15 heures par semaine) ou à temps partiel (moins de 15 heures par semaine). Les entrées et sorties sont continues pendant toute l'année. Une autre particularité de la FGA est la diversité des modes de formation : il est possible de se former dans un CÉA, à distance, en ligne ou par autodidaxie. Dans les CÉA, l'approche andragogique, ou approche individualisée, prédomine dans la plupart des cours, sauf dans certaines matières nécessitant une approche plus magistrale, dont l'histoire, la physique ou le français (Bélanger et coll., 2007). Cette pédagogie dite nouvelle, qui s'est développée au cours des années 1960 par « [...] le début de l'implantation des programmes par ob-

---

[7] Voir le programme de formation de base à l'éducation des adultes, sur le site web du MELS : www.mels.gouv.qc.ca/sections/formationBase/ (consulté le 2 septembre 2009).

[8] Pour une description détaillée de chaque service d'enseignement, voir le site WEB de la Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire du MELS. Ces services d'enseignement ne mènent pas tous à une diplomation ou à une attestation d'études, puisque certains services visent à développer des compétences ou à faciliter le passage des apprenants d'un cours à un autre ou d'un service à un autre, comme les programmes *L'intégration sociale, le soutien pédagogique*, ou encore le nouveau programme d'études *Entrée en formation dans une perspective de formation continue*, qui s'adresse aux élèves « qui éprouvent des difficultés à s'intégrer à un lieu de formation, à amorcer une démarche d'apprentissage, à maintenir leur motivation à apprendre, ainsi qu'à ceux et celles qui cherchent une orientation à donner à leur démarche de formation ou qui veulent trouver un sens et un ancrage personnalisé à leur projet de formation ». Ce programme comporte des cours du second cycle du secondaire et des cours permettant de mieux se situer dans les lieux de formation et de développer un projet personnel de formation, des stratégies d'apprentissage et des habiletés méthodologiques et communicationnelles. www.mels.gouv.qc.ca/DFGA/disciplines/entree_en_formation/cont_prog.html, Page consultée le 10 septembre 2009.

jectifs et de l'enseignement individualisé au sein de la formation générale des adultes» (Dufour, 1997 : 87), s'appuie sur le développement du concept « d'adulte apprenant », qui a donné l'impulsion au mouvement de l'andragogie, une démarche d'enseignement qui tient compte des caractéristiques propres à l'adulte apprenant[9]. Elle a introduit un système d'autoformation assistée qui s'appuie sur peu ou pas de cours magistraux et sur des classes multiniveaux. Concrètement, chaque étudiant avance à son rythme à l'aide de cahiers ou de modules qu'il remplit pour atteindre les objectifs de formation, et il rencontre l'enseignant pendant les heures du cours s'il a des questions. Il doit parfois s'inscrire sur une liste d'attente pour pouvoir le rencontrer, mais si la liste est trop longue, la rencontre peut avoir lieu dans les jours suivants. L'étudiant doit donc être proactif dans sa relation avec l'enseignant ; il doit avoir la capacité de saisir ses propres difficultés et limites et de les exprimer. Paradoxalement, l'étudiant doit se présenter obligatoirement au cours (les absences étant inscrites au dossier)[10], même s'il doit travailler seul en classe, généralement sans cours magistral et avec peu ou pas d'interaction.

Soulignons que le secteur des jeunes (FGJ) peut garder certains élèves dans les écoles secondaires jusqu'à 18 ans, mais que cette règle varie selon le retard scolaire et les difficultés rencontrées par un élève. En général, un jeune peut rester en FGJ s'il a atteint minimalement le 2e cycle du secondaire avant l'âge de 17 ans (secondaire III et plus). Lorsqu'une évaluation (sur dossier ou par tests diagnostic ou de classement) per-

---

[9] L'approche andragogique, encore appliquée, vise à ce que l'adulte : « soit considéré dans sa globalité en tant que personne porteuse d'expériences, de savoirs, d'acquis significatifs ; soit amené à faire des choix selon ses buts, ses besoins, ses intérêts, ses limites ou ses contraintes; aborde ses apprentissages positivement et d'une manière significative ; apprenne à composer avec l'erreur, l'obstacle ou le défi à relever pour en tirer partie ; développe des habiletés à l'objectivation des apprentissages en vue d'une meilleure intégration des savoirs; puisse anticiper des lieux de transfert de ses apprentissages au cours de sa démarche de formation continue ». www.mels.gouv.qc.ca/DFGA/disciplines/entree_en_formation/pdf/programme/41-8057.pdf Page consultée le 10 septembre 2009.

[10] Les CÉA reçoivent un financement sur la base de la présence en classe, ce qui peut entraîner des effets pervers pour des apprenants adultes qui, bien souvent, conjuguent un retour aux études avec des responsabilités professionnelles et/ou familiales. Comme les cours ne sont généralement pas magistraux, celui qui préfère travailler seul dans ses cahiers à la maison est pénalisé s'il s'absente de son cours. Un étudiant qui manque plusieurs jours de classe se fait désinscrire et mettre sur une liste d'attente du CÉA, l'obligeant à se réinscrire ultérieurement. S'il s'agit d'un jeune qui participe à un programme d'Emploi-Québec, il peut être pénalisé par ce mode de fonctionnement. Ajoutons que les sources de revenus des CS et des CÉA proviennent évidemment du ministère de l'Éducation et de la taxe scolaire locale, mais aussi, dans certains cas, des entreprises et de divers organismes, dont la Société de l'assurance automobile du Québec, la Commission de la santé et de la sécurité du travail, la Commission de la construction et Emploi-Québec, qui paient les commissions scolaires pour certains services dans le domaine du conseil, de l'orientation et de l'accompagnement ou qui leur versent une subvention pour des projets particuliers (comme le fait Emploi-Québec) (MELS, 2008 : 26).

met de croire qu'un jeune ne terminera pas son secondaire en FGJ à 18 ans, il est plus souvent orienté au secteur des adultes. Le transfert d'un jeune vers la FGA à partir de 16 ans semble être une pratique relativement courante dans certaines écoles secondaires. Cette pratique expliquerait l'accroissement des 16-18 ans au secteur de la FGA.

Outre la référence par les écoles secondaires en FGJ, les adultes peuvent s'inscrire par eux-mêmes ou être orientés par des Centres locaux d'emploi (CLE) ou par des organismes communautaires. Généralement, ceux qui s'inscrivent par eux-mêmes sont plus nombreux à avoir une scolarité de 5e secondaire que les autres (MELS, 2008). Ceux qui sont inscrits par les CLE participent généralement (chez les 16-24 ans) à un programme financé de retour aux études, après avoir reçu des prestations d'aide sociale et avoir quitté l'école pendant 2 ans.

Les liens entre Emploi-Québec et les Centres d'éducation des adultes (CÉA) ou les Centres de formation professionnelle (CFP) sont d'ailleurs de plus en plus étroits depuis quelques années, puisqu'Emploi-Québec réserve un certain nombre de places dans les CÉA et les CFP pour les apprenants qui suivent ses programmes, dont celui de la formation de la main-d'œuvre (MFOR) qui s'adresse aux personnes présentant un risque de chômage prolongé[11]. Les étudiants en FGA peuvent aussi bénéficier des « Projets de préparation à l'emploi », qui visent à développer leur « employabilité en vue de leur intégration en emploi au moyen de la réalisation d'activités intégrées de préparation et d'insertion en emploi »[12]. Cette mesure comprend le volet « Jeunes en action » pour les 18 à 24 ans qui rencontrent des difficultés à s'intégrer, à court et à moyen terme, sur le marché du travail et qui sont sans contrainte à l'emploi ou avec des contraintes temporaires en raison d'enfants à charge. Elle vise particulièrement : les participants d'Alternative jeunesse, les jeunes bénéficiaires ou admissibles à l'aide de dernier recours, les nouveaux demandeurs et les jeunes mères monoparentales, dans le volet *Ma place au soleil*. Les objectifs de *Ma Place au soleil* sont d'« accompagner les jeunes mères afin qu'elles acquièrent une formation qualifiante qui leur permettrait de devenir autonomes

[11] La personne doit avoir quitté les études à temps plein depuis au moins 24 mois, remplir les conditions d'admission du programme de formation et effectuer une formation à temps plein seulement. Un agent d'un Centre local d'emploi (CLE) effectuera une entrevue d'évaluation et pourra juger de la pertinence du projet de formation, en tenant compte des besoins du marché du travail et des priorités d'Emploi-Québec établies dans chaque région. http://emploiquebec.net/individus/emploi/formation.asp. Site consulté le 28 septembre 2009.

[12] Cette mesure volontaire, d'une durée de 20 à 52 semaines, préconise une intervention visant soit l'intégration en emploi ou aux études, soit l'accès à une autre mesure active, soit la réalisation d'un projet professionnel lié à l'emploi. L'intervention se concrétise par des projets réalisés par des organismes jeunesse, dont les Carrefours Jeunesse-emploi.

financièrement et de quitter définitivement l'assistance-emploi ». Il s'agit d'une démarche d'intégration en emploi visant l'obtention d'un diplôme d'études professionnelles (DEP),

d'une attestation de spécialisation professionnelle (ASP) ou d'une attestation d'études collégiales (AEC), qui peut durer jusqu'à 36 mois. Un service d'accompagnement, des activités de groupe et des services d'orientations sont aussi proposés[13].

Ces programmes demandent aux participants de rendre des comptes périodiquement sur leurs absences, comportement, progression, etc. (Bélanger et coll., 2007). Chaque adulte qui retourne aux études dans le cadre des programmes d'Emploi-Québec doit signer une entente concernant le soutien du revenu. L'article 2 de cette entente stipule qu'« Emploi-Québec peut suspendre ou cesser de verser l'aide financière en cas d'absence ou d'interruption de votre participation, et ce, quel qu'en soit le motif, et peut, en ces cas, mettre fin à la présente entente ». Ce libellé ne contient aucune règle ou modalité sur les absences motivées, comme celles liées à des problèmes de santé. Désormais, les Centres locaux d'emploi (CLE) viseraient «l'absence zéro », contrairement à la politique antérieure, qui tolérait jusqu'à 10% d'absence[14]. Le MESS précise que l'entente officielle laisse une certaine latitude aux CLE et aux directions régionales pour l'application de critères plus restrictifs.

---

[13] Selon le MESS, entre 2000 et 2006, plus de 4000 jeunes mères seraient retournées à l'école par le biais de ce programme, et 1200 auraient quitté l'aide sociale. En 2005-2006 et 2006-2007, environ 770 jeunes mères se sont inscrites. Le recrutement est fait par un agent de la Sécurité du revenu. Les critères d'admission sont : être responsable de famille monoparentale, prestataire de l'assistance-emploi, âgée de moins de 21 ans, repérée dans les fichiers de l'assistance-emploi. Les jeunes pères peuvent aussi participer. L'accompagnement peut relever d'agents de la Sécurité du revenu, d'une personne du centre de formation ou d'un organisme extérieur. Cet accompagnement touche différents domaines : les relations avec leur conjoint et leur enfant, la gestion de leur budget, leur choix professionnel, le logement, les problèmes judiciaires et conjugaux, et autres. Il comprend à la fois des ateliers thématiques en groupe et des interventions individuelles. Il se prolonge au minimum jusqu'à l'acquisition des préalables à la formation professionnelle ou jusqu'à l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES). www.mess.gouv.qc.ca/solidarite-sociale/programmes-mesures/ma-place-au-soleil/index.asp. MELS (2006), « Soutenir la persévérance et la réussite des jeunes adultes de 16 à 24 ans – recension des interventions, projets et formations – Fiche n°25 – Solidarité Jeunesse *Ma place au soleil* » : www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/16-24/facteurs/projets/fiche25.pdf (consulté le 28 septembre 2009)

[14] *Le Devoir*, «Chômeurs absents, subventions coupées», 14/09/2007 www.ledevoir.com/2007/09/14/156741.html (consulté le 28 septembre 2009).

1.1.2 Les services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement et la question de la reconnaissance des acquis

Outre les services et programmes de formation, la politique de 2002 a introduit les Services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA) afin de valoriser l'expression de la demande de formation et de « lever des obstacles à l'accessibilité et à la persévérance » (MELS, 2002 : 29). Le plan d'action de 2002 explicite les responsabilités de ces services (Ibid. : 8) : aider les adultes à préciser leur projet de formation; les diriger au besoin vers d'autres services ; établir un bilan de leurs acquis ; les conseillers sur la reconnaissance de leurs acquis; les accompagner et les conseiller tout au long de leur formation (Ibid. : 28).

Ces services s'avèrent fort déterminants dans le processus d'expression de la demande de formation et d'orientation des jeunes vers certains programmes ou filières en FGA ou en formation professionnelle. Une première évaluation des SARCA mis en œuvre a été menée récemment (MELS, 2008a) et les conclusions de cette enquête auprès de 20 commissions scolaires et de CÉA et CFP révèlent, à plusieurs égards, un développement plutôt fragmentaire des services et un fonctionnement parfois chaotique, pouvant affecter les parcours scolaires des apprenants. L'étude note, entre autres, une rareté de CÉA « qui ont établi un service en bonne et due forme », même s'ils affectent des personnes à l'accueil, à la référence, au conseil ou à l'accompagnement (p. 17) ; un manque de cohérence entre les pratiques des différents CÉA et un manque de personnel en matière de conseil, d'orientation et d'accompagnement (p. 25). Par ailleurs, il est fait mention d'une formation déficiente du personnel, du temps excessif requis pour tracer des profils de formation, de la répartition inappropriée des tâches entre les catégories de personnel, du manque de concertation entre intervenants et de l'absence d'expertise pour la promotion des services disponibles. Les dimensions information et suivi administratif occuperaient une place disproportionnée par rapport aux dimensions conseil, orientation et accompagnement. Enfin, l'étude souligne l'absence d'outils appropriés en reconnaissance des acquis des étudiants.

Or, l'évaluation des acquis et la validation de la formation antérieure, souvent par le biais de tests de classement ou de diagnostic, sont des étapes centrales dans le parcours d'un apprenant, lorsqu'il revient ou poursuit ses études. Les CÉA évaluent les acquis académiques antérieurs d'une personne dont, le plus souvent, la maîtrise de la langue (française ou anglaise, selon le secteur linguistique) et les mathématiques. Dans l'enquête du MELS (2008a), plus du tiers des CÉA disent évaluer habituellement la formation initiale des adultes dans ces deux champs d'études, en portant une attention par-

ticulière, pour certains CÉA, à l'alphabétisation et à la maîtrise de la langue française par les immigrants. Il est très rare que les centres évaluent les sciences, l'histoire ou l'informatique, mais quelques CÉA disent évaluer « certaines habiletés intellectuelles (l'habileté à raisonner par exemple), sociales (la capacité d'insertion dans la société) ou autres… » (MELS, 2008a : 61).

Les principaux moyens utilisés par les CÉA et les CFP pour évaluer la formation acquise sont le bulletin (du secteur des jeunes ou des adultes), le relevé de notes du MELS pour la 4e et la 5e année du secondaire et les résultats obtenus à différents tests de classement ou de diagnostic. Certains CÉA utilisent un seul de ces moyens alors que d'autres en intègrent plusieurs pour constituer le dossier de l'adulte. Outre les tests, certains centres utilisent, surtout en formation professionnelle, le portfolio, l'entrevue individuelle et l'entrevue de groupe. Dans quelques CÉA, des enseignants contribuent à cette évaluation en effectuant un suivi et une observation de l'étudiant au cours des premières semaines de sa formation, parfois à l'aide d'une grille spéciale (ibid. : 61).

La question des tests de classement, de diagnostic et d'évaluation est complexe, et le portrait d'ensemble, assez obscur (Bélanger et coll., 2007). Comme le constate le MELS (2008a), il existe une grande variété de tests utilisés dans les centres et de règles appliquées pour déterminer la passation des tests.

1.1.3 Les services complémentaires

La Loi sur l'instruction publique de 1988 fait mention des services éducatifs complémentaires, qui sont des services de soutien, d'appui, d'aide ou de prévention destinés à tous les étudiants en CÉA et qui tiennent compte des étudiants en difficulté, avec des handicaps, des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, ou issus de milieux défavorisés. Il s'agit de services d'orthopédagogie, d'éducation spécialisée, de psychoéducation, de psychologie, de santé et de services sociaux (travailleurs et intervenants sociaux, infirmiers, techniciens en travail social), d'orthophonie et d'animation. Ils exigent un travail de concertation avec les enseignants, qui sont en première ligne, assurent un accompagnement tout au long du parcours scolaire d'un étudiant et peuvent référer les jeunes vers les SARCA ou vers d'autres services complémentaires.

Ces services, de types correctif ou préventif, apparaissent encore plus nécessaires dans un contexte de rajeunissement des étudiants en FGA, d'accroissement des jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration et de complexification croissante des besoins psychosociaux dans les CÉA (ACSQ, 2005 ; MELS, 2009). Comme nous le verrons ci-après, la proportion élevée de jeunes de 16-24 ans qui ont reçu un code HDAA ou de jeune

« à risque » en FGJ aurait mené à des modifications importantes des services offerts en FGA par les CS et les CÉA (MELS, 2008 : 22), de même qu'à des mesures de soutien, dont les projets Québec Pluriel et autres. Depuis quelques années, plusieurs CÉA favorisent même l'inscription des 16-24 ans, ou se dédient spécifiquement à cette population. Certains CÉA prévoient aussi des périodes de réinscription pour les jeunes décrocheurs. Dans un tel contexte, les services complémentaires deviennent essentiels.

1.2 Les jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en FGA

Les jeunes de 16-24 ans issus l'immigration se retrouvent de plus en plus dans le secteur de la formation générale des adultes (FGA) pour poursuivre des études secondaires au Québec. L'accroissement constant des 16-24 ans en FGA depuis les années 1990 (ACSQ, 2005; MELS, 2007 ; CSE, 2008; Bélanger, Wagner et Voyer, 2004) serait largement attribuable aux élèves issus de l'immigration dans certaines commissions scolaires de Montréal, comme nous le verrons plus loin[15]. En 2006-2007, 15% des 83 373 élèves de 16-24 ans fréquentant un CÉA au Québec étaient issus de l'immigration, soit un total de 18 050 élèves (MELS-Carpentier et Santana, 2009-2010).

Malgré leur accroissement, ils constituent actuellement une population sous-documentée au Québec. En effet, même si cette population en FGA s'accroît depuis une dizaine d'années à Montréal, à Laval et en Montérégie, il existe encore peu de données sur leur situation scolaire et leurs trajectoires. Les indicateurs nationaux en FGA sont encore peu développés et la recherche québécoise sur les jeunes issus de l'immigration s'est concentrée jusqu'ici sur le secteur de la formation générale des jeunes (FGJ), en se penchant particulièrement sur les nouveaux arrivants, les classes d'accueil et l'intégration linguistique (Doyle, 1991 ; Armand et De Koninck, 2009), de même que sur les familles et la petite enfance (CSIM, 1989 ; Kanouté, 2003 ; Tochon, 1997).

Il faut dire que les statistiques sur le cheminement et la réussite scolaires des jeunes issus de l'immigration, qu'ils soient de 1ère ou de 2e générations, commencent à peine à voir le jour au Québec (McAndrew et coll., 2005 ; Chamberland et McAndrew, 2010). Jusqu'à tout récemment, les données relatives à leur performance scolaire en FGJ montraient une situation scolaire globalement favorable, cernée le plus souvent par les résultats aux examens ministériels ainsi que par les taux de diplomation au secondaire

[15] Cette proportion varie selon les Commissions scolaires, les services de formation ou les sous-groupes (pays d'origine, langue, génération). Cependant, la proportion des 16-24 ans dans l'effectif total en FGA tendrait à diminuer depuis 2000-2001, selon les données de la DEACC du MELS (Lacasse, 2010).

(CCCI, 1990 ; MEQ, 1994, 1996, 1997). Ces résultats forts positifs tenaient, largement, de la prise en compte exclusive de la langue maternelle des élèves comme critère de définition des clientèles, ce qui excluait nombre de jeunes d'origine immigrante qui déclarent souvent le français ou l'anglais comme langue maternelle, tout en éprouvant des difficultés scolaires réelles dans l'une ou l'autre de ces langues (Carpentier et coll., 2009). Il était difficile d'isoler les élèves issus de l'immigration (soit ceux de première ou de deuxième génération), d'origine haïtienne ou jamaïcaine, par exemple. On comparait les élèves allophones, qui peuvent être d'implantation récente ou ancienne, aux francophones ou aux anglophones. Enfin, on manquait d'études permettant un suivi exhaustif du cheminement scolaire et de la diplomation au secondaire ou au collégial, et la recherche menée s'était jusqu'ici limitée à la seule clientèle de l'accueil (MEQ, 1996).

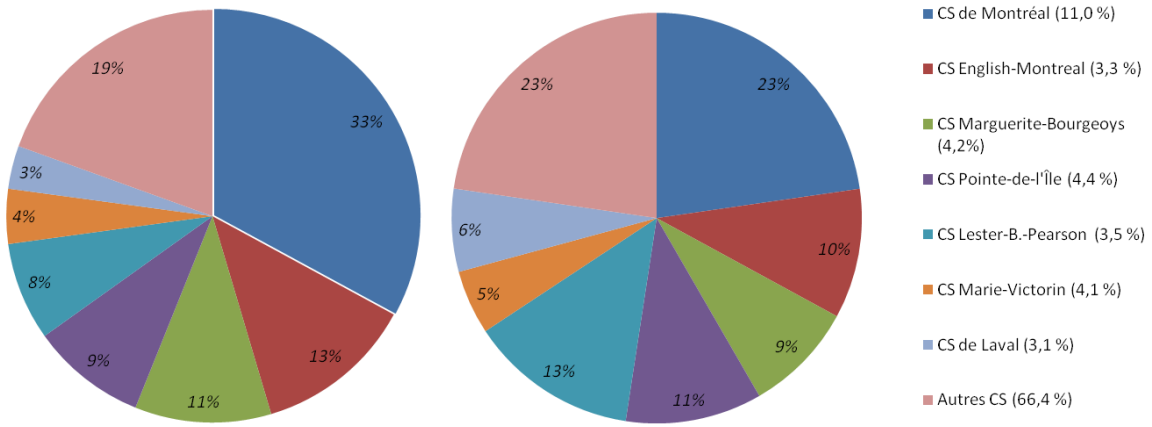
Aujourd'hui, les données quantitatives et qualitatives indiquent que le portrait d'ensemble est plus complexe : les parcours scolaires des élèves issus de l'immigration s'avèrent diversifiés, non seulement selon l'indice socioéconomique, les origines ethniques ou la langue maternelle, mais aussi selon qu'ils sont de 1re ou de 2e génération. Par exemple, la proportion des élèves d'origine immigrante à fréquenter les écoles de milieux défavorisés du secteur public francophone est élevée, mais davantage chez ceux de la 2e génération (16,2%) que chez ceux nés hors du Canada (12,2%) (McAndrew et Ledoux, 1994). Par contre, une étude exploratoire de leur cheminement et réussite scolaires (MELS, 2008b : 19) constate que « les élèves de 2e génération (nés au Canada et dont les parents [un des deux] sont immigrants ou dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais) sont ceux qui présentent le plus haut taux de réussite scolaire, non seulement par rapport aux élèves de première génération (élèves immigrants), mais également par rapport aux autres élèves. D'une part, ils sont moins nombreux à redoubler au début du secondaire et à quitter définitivement la formation générale des jeunes. D'autre part, ils sont plus nombreux à obtenir un diplôme du secondaire ». Ils se retrouvent donc moins en FGA que ceux de la 1ère génération (voir Graphique 1), qui sont souvent arrivés tardivement dans le système scolaire québécois. En effet, on retrouve en 2006-2007, 12 560 élèves de 16-24 ans de première génération en FGA dans l'ensemble du Québec, contre 5 490 élèves de 2e génération, bien que les données sur la 2e génération soient à considérer avec prudence[16].

[16] La variable « pays de naissance des parents » permettant d'identifier les jeunes nés au Québec de 2e génération est généralement considérée au secteur des jeunes et peut être retracée par le code permanent de l'élève lorsqu'il s'inscrit en FGA. Cependant, les données demeurent partielles à cet égard.

Par ailleurs, la présence des jeunes issus de l'immigration est beaucoup plus importante dans les commissions scolaires de l'Île de Montréal (Graphique 1). Parmi l'ensemble des immigrants de première génération, âgés de 16 à 24 ans en FGA, 33 % fréquente une école de la CSDM en 2006-2007 et 13 %, une école de la CS English Montreal (Carpentier et Santana, 2009, 2010). Chez les élèves de la 2e génération, le MELS évalue leur proportion à 23 % de la clientèle issue de l'immigration de 16-24 ans à la CSDM, et de 13% à la CS Lester B. Pearson. En tenant compte des deux générations, 30% de l'ensemble des élèves de 16-24 ans issus de l'immigration en FGA en 2006-2007 se retrouvent à la CSDM.

Graphique 1
Répartition de la clientèle immigrante de 16-24 ans en FGA selon la commission scolaire* pour les personnes de 1ère et de 2ème génération en 2006-2007 (MELS)

Première génération (N= 12 560) Deuxième génération (N= 5 490)



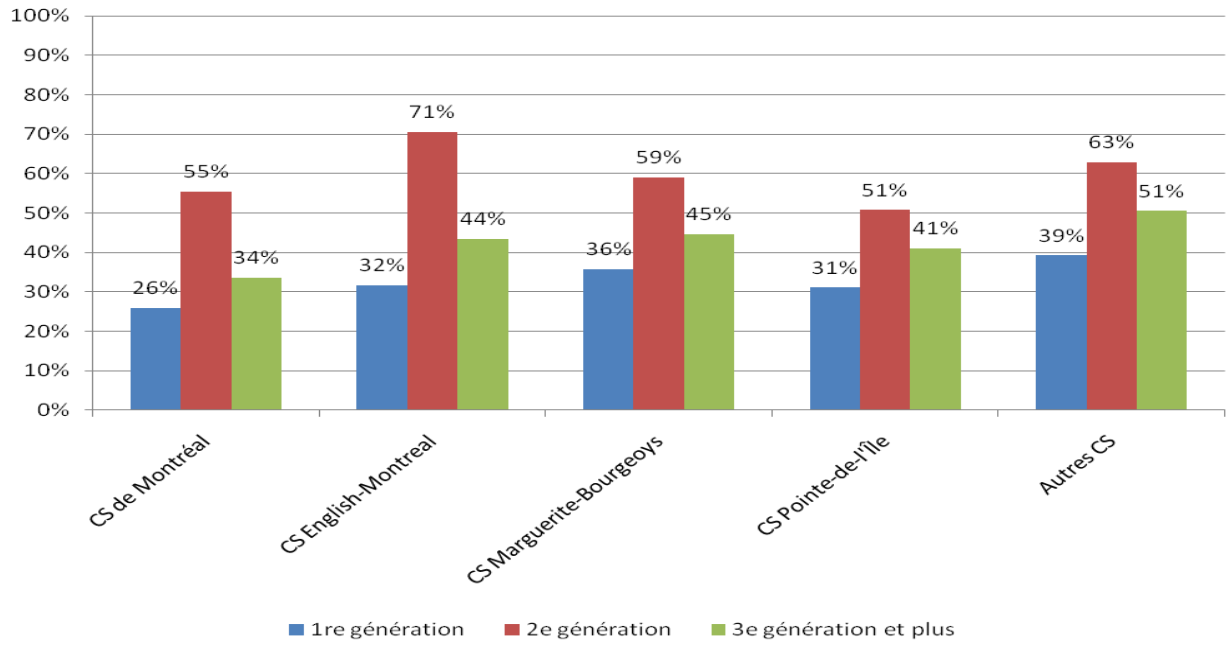
Sources : *MELS, DRSI, Carpentier et Santana, document de travail, 2009 et 2010*.
* Les CS identifiées sont celles qui ont au moins 250 élèves de 1re génération et au moins 250 élèves de 2e génération de 16-24 ans en 2006-2007.

Les données varient évidemment selon les variables et catégories statistiques utilisées : les données produites sur la FGA par la CSDM (2007) tiennent généralement compte de la variable « langue » et évaluaient, pour la période de 2001-2002 à 2005-2006, que les allophones représentaient 61,3% de l'effectif scolaire total en FGA, tous services d'enseignement confondus. Selon ces données, plus de 70% des allophones de

16-24 ans étaient inscrits en FGA aux 1e et 2e cycles du secondaire durant cette période.

Parmi les jeunes de 16 à 24 ans en FGA en 2006-2007, on constate d'importantes différences dans l'âge selon les générations : les élèves de la 2e génération sont plus nombreux parmi les 16-18 ans dans toutes les commissions scolaires, que ceux de la première génération (immigrants souvent nouvellement arrivés) et ceux de la 3e génération (considérés comme des « non-immigrants »).

Graphique 2
Pourcentage de 16-18 ans parmi les 16-24 ans en FGA en 2006-2007, selon la commission scolaire fréquentée(*)



Source : *MELS, DRSI, Carpentier et Santana, document de travail, 2009 et 2010*.
* Les CS identifiées sont celles ayant au moins 1000 élèves issus de l'immigration de 16-24 ans en 2006-2007.

On constate également une présence importante des jeunes d'origine haïtienne parmi les 16-24 ans issus de l'immigration en FGA en 2006-2007 (Tableau 2). Les trois principaux pays de naissances des immigrants en FGA à la CSDM en 2006-2007 représentent plus du tiers (35%) de la clientèle de cette CS. Cette tendance est sans doute attribuable à la composition de l'immigration des 15 années avant 2006, qui provenait

largement d'Haïti, des pays d'Amérique latine et du Maghreb. Cette forte représentation des jeunes d'origine haïtienne nécessite d'être mieux documentée[17].

Tableau 2
Dix principaux pays de naissance des personnes immigrantes de 16-24 ans en FGA en 2006-2007, pour l'ensemble du Québec et pour la CSDM

Ensemble du Québec			CS de Montréal		
1-	Haïti	12,3%	1-	Haïti	15,8%
2-	Mexique	6,7%	2-	Mexique	14,5%
3-	Colombie	5,1%	3-	Pérou	4,6%
4-	Afghanistan	3,2%	4-	Rép. démo. du Congo	3,5%
5-	Philippines	2,9%	5-	Colombie	3,2%
6-	Pakistan	2,9%	6-	Algérie	3,1%
7-	Pérou	2,9%	7-	Maroc	2,8%
8-	Algérie	2,8%	8-	Turquie	2,7%
9-	Rép. démo. du Congo	2,7%	9-	Philippines	2,4%
10-	Chine	2,7%	10-	Sri Lanka	2,1%
	Autres	55,8%		Autres	45,3%
	Total (N=12 560)	100,0%		Total (N=4 133)	100,0%

Source : *MELS, DRSI, Carpentier et Santana, document de travail, 2009 et 2010*.

Ces tendances sont constatées dans une étude récente de McAndrew et al (2010) sur le cheminement scolaire et la performance de cohortes d'élèves québécois de première et de deuxième génération issues de l'immigration, qui ont commencé leur secondaire en 1998 et en 1999 au secteur francophone. Le Tableau 3 indique que la proportion des jeunes originaires des régions « Antilles et Afrique subsaharienne » et « Amérique centrale et du sud » est plus importante à se retrouver au secteur des adultes en 2007-2008 que les jeunes des autres régions. Ces groupes affichent également les plus hauts taux de décrochage net.

[17] Il serait pertinent de savoir s'il s'agit surtout de jeunes de première ou de deuxième génération, et quel a été leur parcours en FGJ (ex. cote SAF, HDAA ou autres).

Tableau 3
Élèves de première et deuxième générations selon la région d'origine: estimation du taux de décrochage net (cohorte 1998-1999 seulement) (secteur français)

Région d'origine des élèves	Diplômés en 2005 (%)	Diplômés en 2006 et 2007 (%)	Taux de décrochage brut (%)	Départ avant 15 ans (%)	À l'éducation des adultes en 2007-2008 (%)	Taux de décrochage net (%)
1ère et 2e générations	**63,7**	**3,4**	**32,9**	**5,3**	**5,9**	**21,7**
▪ Afrique du Nord et Moyen-Orient	72,3	2,6	25,1	4,1	3,1	17,9
▪ Amérique centrale et du sud	55,5	3,8	40,7	5,0	8,0	27,7
▪ Antilles et Afrique subsaharienne	55,2	4,7	40,1	4,8	9,8	25,5
▪ Asie de l'Est	77,8	1,9*	20,3	5,3	3,6	11,4
▪ Asie du Sud	46,1	3,6	50,3	15,2	6,4	28,7
▪ Asie du Sud-Est	69,6	2,1	28,3	3,8	5,3	19,2
▪ Europe de l'Est	71,3	2,4	26,3	6,5	2,4	17,4
3e génération ou plus	**69,1**	**4,5**	**26,4**	**0,8**	**4,8**	**20,8**
Ensemble des élèves	**68,4**	**4,4**	**27,2**	**1,4**	**5,0**	**20,8**

*Nombre total d'élèves inférieurs à 10. **Source** : Tableau 22A de Mc Andrew et al. (2010) *La réussite scolaire des jeunes québécois issus de l'immigration au secondaire*. Rapport au MELS, août 2010, p. 59.

Les 16-24 ans se concentrent dans certains services de formation en FGA. Selon les données de la DEAAC du MELS sur les élèves nés à l'étranger en FGA (MELS-Lavigne, 2008 : 7), les 24 ans et moins se retrouvent à 69,5% au second cycle du secondaire en 2006-2007, puis à 65,4% dans le service de préparation aux études postsecondaires. Les autres services attirent davantage les 25 ans et plus parmi les jeunes nés à l'étranger, dont les services de Francisation et de préparation à la formation professionnelle. En effet, le service de francisation, qui représente 30,7% des inscriptions chez ces apprenants[18], regroupe en majorité (55,8%) des élèves âgés entre 25 et 39 ans dans cette population (ibid.).

Ces données s'expliquent par la moins forte proportion de jeunes de 16-24 ans parmi les immigrants récents en FGA. Les données recueillies pour 2008-2009 dans le cadre de l'entente MICC-MELS (2010) sur la francisation des immigrants récents seulement (arrivés depuis 5 ans ou moins dans le système scolaire québécois) montrent que parmi l'ensemble des 35 540 immigrants récents inscrits en FGA, on retrouve seulement

[18] Le service de francisation a accru ses inscriptions depuis quelques années en raison de l'entente conclue à cet égard entre le MELS et le ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles (MICC).

9 983 inscriptions de jeunes de 16 à 24 ans, soit 28% des immigrants récents. Près de 30% de ces jeunes immigrants récents se retrouvent dans le service de francisation, mais plus de la moitié se retrouve aux 1er et 2e cycles du secondaire. Ils se répartissaient ainsi selon les 10 services offerts en FGA :

Tableau 4
Nombre d'inscriptions aux services de la FGA selon l'âge pour les immigrants récents (depuis 5 ans ou moins dans le système scolaire québécois) 2008-2009.

Services de la FGA	Immigrants récents		Immigrants récents		Immigrants récents	
	16-24 ans		25 ans et plus		Total	
Alphabétisation	1022	10,2%	5472	21,4%	6494	18,3%
Francisation	2984	29,9%	12180	47,7%	15164	42,7%
Intégration sociale	228	2,3%	731	2,9%	959	2,7%
Intégration socio-professsionnelle	214	2,1%	1448	5,7%	1662	4,7%
Soutien pédagogique	411	4,1%	293	1,1%	704	2,0%
Total des inscriptions dans les cinq services (couverts par l'entente)	4859	48,6%	20124	78,8%	24983	70,3%
Autres services (présecondaire, 1er et 2e cycles du secondaire, préparation à la formation professionnelle et préparation aux études postsecondaires)	5134	51,4%	5423	21,2%	10557	29,7%
Total des services (FGA)	9993	100,0%	25547	100,0%	35540	100,0%

Source : MELS, *Rapport sur l'utilisation de crédits transférés pour l'année financière 2009-2010. Produit dans le cadre de l'Entente MICC-MELS pour favoriser l'intégration et la francisation des immigrants, mars 2010.*

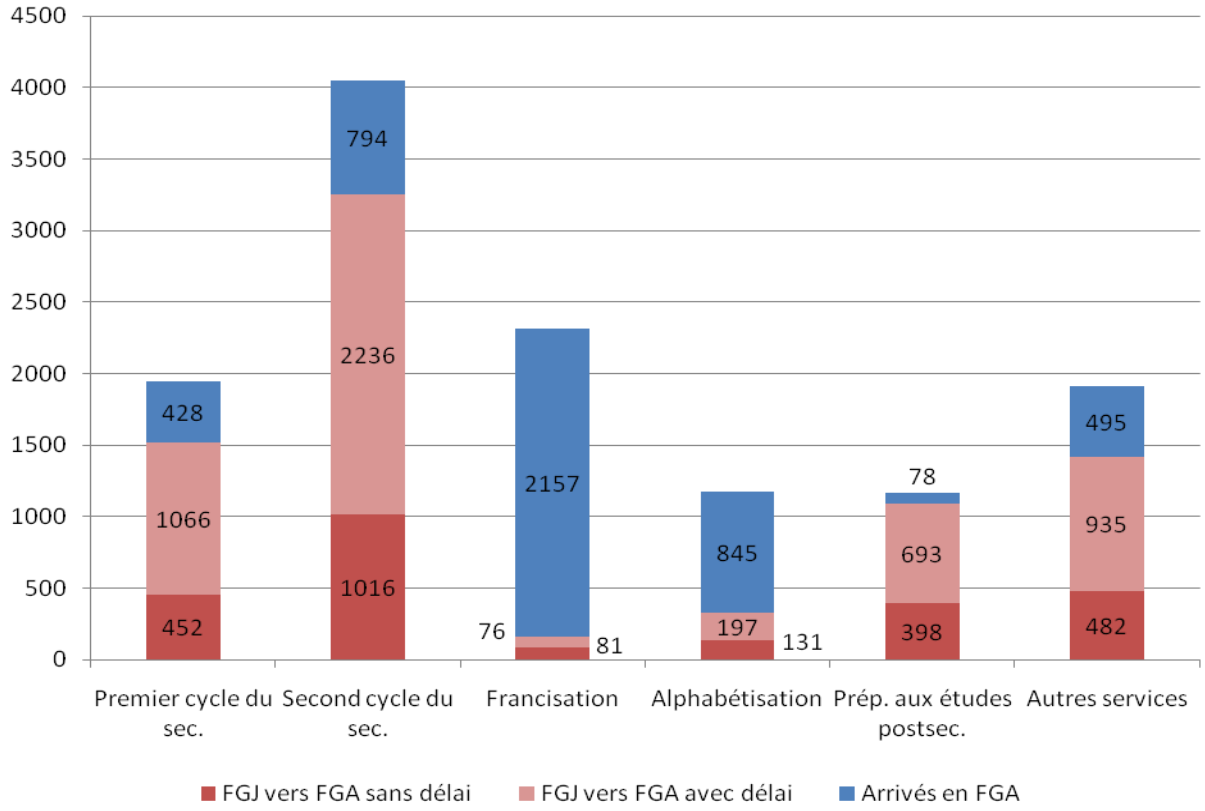
Le service de francisation en FGA a été conçu pour permettre l'acquisition d'habiletés de base en français oral et écrit (MELS-Lacasse, 2010) pour les personnes immigrantes qui sont ou qui vont directement sur le marché du travail. Il semble moins s'adresser aux 16-24 ans qui poursuivent leur scolarité secondaire et qui ont besoin d'une maîtrise plus académique de la langue d'enseignement au Québec[19]. Au secteur des jeunes (FGJ) dans le secteur français, les jeunes immigrants de moins de 16 ans peuvent bénéficier du Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (PASAF), en recevant la cote SAF, mais ce n'est pas le cas des jeunes immigrants de 16-24 ans qui fréquentent la FGA, où le PASAF n'existe pas. Cependant, les besoins en francisation pour les jeunes qui poursuivent leur scolarité en FGA n'ont cessé de croître et la

[19] La maîtrise d'une langue seconde pour poursuivre une scolarité ou un parcours académique nécessite entre 5 à 7 ans d'apprentissage, selon Cummins (1989).

CSDM a décidé de développer un programme de « Français en transition » depuis 2006-2007, un type de PASAF pour la FGA[20] offert actuellement dans trois CÉA.

Par ailleurs, selon les données de Carpentier et Santana du MELS (2009) pour 2006-2007, sur les 12 560 élèves de première génération, 7 763 (61,8%) sont passés par la FGJ avant d'arriver en FGA, et 4 797 (38,2%) sont arrivés directement en FGA[21] (Voir Graphique 3).

Graphique 3
Répartition des élèves immigrants de 16-24 ans en fonction du service obtenu en FGA en 2006-2007 et du fait d'être passé ou non par la FGJ, avec ou sans délai d'au moins un an (MELS)



Sources : MELS, DRSI, Carpentier et Santana, 2009 et 2010.

[20] Au secteur des jeunes, en 2007-2008, 17 486 élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire ont bénéficié de ce programme, soit une augmentation globale de plus de 30 % depuis l'année scolaire 1998-1999. C'est au primaire que l'on compte le plus grand nombre d'élèves qui ont recours au PASAF (Carpentier et coll., MELS, 2009).

[21] Les données pour la 2ème génération ne sont, malheureusement, pas disponibles.

Parmi ceux-ci, seulement 2 560 (soit 20,4 %) sont passés d'un secteur à l'autre sans délai d'au moins un an et 5 203 (41,4 %) avec délai (ou en continuité). Ces jeunes se retrouvent principalement au second cycle du secondaire. Les personnes immigrantes de 16-24 ans en FGA en 2006 qui obtiennent les services de francisation ou d'alphabétisation sont majoritairement des personnes de première génération arrivées récemment au Québec et n'ayant jamais fréquenté la FGJ. Dans les services autres que francisation et alphabétisation, la tendance est inverse : parmi les personnes qui sont passées par la FGJ, environ le tiers sont allées en FGA sans délai d'au moins un an et environ les deux tiers ont vécu une interruption d'au moins un an entre les deux secteurs.

Le rapport statistique du MELS (2006), qui dresse le *Portrait scolaire des jeunes issus de l'immigration : de 1994-1995 à 2003-2004,* montre que les élèves issus de l'immigration au secteur des jeunes sont proportionnellement plus nombreux que l'ensemble des élèves à accuser un retard scolaire. « Cette différence est due au retard scolaire des élèves de première génération, puisque la proportion d'élèves de deuxième génération en retard est moins élevée que celle que l'on observe pour l'ensemble des élèves » (MELS 2006 : 30). Le retard est plus important pour les garçons que pour les filles, et plus important pour les élèves du secondaire issus des Caraïbes et Bermudes et de l'Amérique centrale. Enfin, le retard scolaire est plus important parmi les élèves nouvellement arrivés que parmi ceux qui n'en sont pas à leur première année dans le système scolaire québécois. Pour les élèves de 1ère génération, l'âge à l'entrée dans le système scolaire québécois a donc un impact significatif sur la réussite scolaire : «…. Plus les élèves de première génération arrivent tôt dans le système scolaire québécois, plus leurs chances de réussir augmentent » (MELS 2008b : 19), un constat relevé aussi par d'autres études.

On peut croire qu'une assez forte proportion des jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration, ayant accumulé un certain retard scolaire en FGJ en raison de leur passage en classe d'accueil (francisation, ou PASAF) et d'une arrivée tardive dans le système scolaire québécois, va se retrouver en FGA. Selon les données fournies par la CSDM en 2007[22], seulement 5% des élèves de 16-18 ans ayant passé par des classes de francisation (ayant reçu la cote SAF) en 2003-2004 vont rester en FGJ. On peut supposer qu'ils sont

[22] Les données fournies par le réseau de la formation générale des adultes sont issues d'un document intitulé : « Aspects du portrait des élèves âgés de 16-18 ans à la CSDM ».

nombreux à se diriger vers la FGA, souvent en continuité de formation[23], mais plus généralement en ayant interrompu leurs études, parfois de quelques mois. À la CSDM, les 16-18 ans étaient 12% en continuité de formation en 2008, donc passant directement de la FGJ à la FGA (CSDM, 2008). Nous n'avons pas les données pour les 18-24 ans. Par ailleurs, certains peuvent continuer leur scolarité en vertu du régime pédagogique des jeunes en fréquentant l'école Marie-Anne ou l'école Eulalie Durocher.

Le MELS a effectué une analyse récente des élèves issus de l'immigration (de 1ère et 2ème générations) qui ont obtenu la cote SAF au préscolaire et au primaire et qui étaient pour une première fois en secondaire 1 en 2007-2008 (MELS-Carpentier, Sanschagrin et Santana, 2009). Il ressort de cette analyse que 78% des élèves ayant reçu un service de francisation (la cote SAF) sont « à l'heure » (ou sans retard significatif) à leur première année en secondaire 1, contre 91 % pour les autres élèves. La cote SAF est donc associée à de plus fréquents retards au début du secondaire. Cependant, la très grande majorité des élèves ayant reçu cette cote entre à l'heure au secondaire. Cela dit, plus un jeune reçoit un service de francisation (cote PASAF) tôt dans le système scolaire, moins il accusera de retard une fois rendu au 1er secondaire (Ibid.). Il existe une forte association entre le moment où a été reçue la cote SAF et le retard à l'entrée au secondaire : pour les élèves qui ont reçu la cote SAF au préscolaire, le pourcentage de retard à l'entrée au secondaire est similaire à celui des élèves qui n'ont pas eu la cote SAF (90 %). Pour les élèves qui ont reçu la cote SAF au primaire, seulement 64% sont à l'heure à leur entrée au secondaire.

L'étude constate évidemment des différences selon les générations puisque les élèves de 2e génération obtiennent plus souvent la cote SAF au préscolaire que les élèves de 1ère génération, qui entrent à différents âges à l'école québécoise. Dès lors, les élèves de 1ère génération qui ont reçu la cote SAF au préscolaire ou au primaire sont moins souvent à l'heure à leur entrée au secondaire (69,9%) que les élèves de 2e génération ayant aussi reçu cette cote au préscolaire ou au primaire (90,1%), soit un pourcentage comparabe à celui des élèves n'ayant pas reçu la cote SAF).

Parmi les variables les plus importantes est celle du moment d'arrivée dans le système scolaire québécois : parmi les élèves immigrants (1ère génération) de la 5è secondaire en 2004-2005 à 2006-2007 ayant reçu la cote SAF au secondaire, ceux qui sont arrivés depuis 2 ans et moins diplôment beaucoup moins l'année suivante (20,4%) que

[23] La continuité de formation est définie comme l'« inscription en FGA pendant la même année ou l'année suivant l'abandon de la FGJ » (CSDM, 2007).

ceux arrivés depuis plus de 2 ans (67,7%), mais ils persévèrent toutefois à 67,6%. Il apparaît normal qu'un élève immigrant arrivé en cours de scolarité secondaire prenne plus de temps pour diplômer, surtout s'il maîtrise peu le français. Celui-ci a plus de chances d'accumuler un certain retard mais il est difficile de démontrer à quel point ce retard nuit à la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration récente.

Par contre, une étude de Lapointe, Archambault et Chouinard (2008 : vii) révèle que les jeunes qui arrivent à 13 ans au secondaire (donc avec un an de retard), pour diverses raisons, ont trois fois moins de chances d'obtenir un diplôme. Il en va de même des jeunes déclarés comme « élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage » (EHDAA). Selon cette étude, seulement 36% des jeunes identifiés comme EHDAA au cours de leur parcours scolaire obtiennent un diplôme à l'âge de 20 ans (*ibid.*, vii). Or, les jeunes de 16-24 à l'éducation des adultes sont assez nombreux à avoir reçu des codes HDAA ou d'élèves « à risque ». Entre 2001-2002 et 2005-2006, les élèves en provenance des écoles de la CSDM avec un historique de code HDAA représentent près de 16% de l'effectif scolaire total de la FGA dans cette Commission scolaire pour ces cinq années de référence (CSDM, 2007). Sur l'ensemble des élèves ayant un historique de code HDAA au cours de ces années, 83,7% appartenaient au groupe des 16-24 ans et 38% étaient allophones (CSDM, 2007). Une étude en cours de Marcotte, Cloutier et Fortin (2008) sur six commissions scolaires dans différentes régions du Québec (excluant celles de Montréal) constatait que jusqu'à 60% des jeunes de 16-24 ans inscrits à la FGA auraient, à un moment ou à un autre, reçu un code EHDAA au secteur des jeunes[24]. Nous n'avons pas les données permettant de savoir d'où viennent les jeunes ayant reçu des codes EHDAA, et combien parmi eux sont nés au Québec de parents immigrants (la 2e génération).

Le retard scolaire accumulé, pour diverses raisons reliées à la migration ou aux « effets de système », explique largement la diplomation tardive de nombreux jeunes issus de l'immigration, qui sont souvent plus âgés en FGA. Mais la diplomation tardive est un phénomène en croissance au Québec. Selon les données officielles du MELS pour 2007-2008, 72,2% de l'ensemble des jeunes de moins de 20 ans au Québec obtiennent un diplôme ou une qualification du secondaire (66% les garçons et 78,7% les filles), et c'est le cas de 15,1% des adultes de 20 ans et plus (15,8% les garçons et 14,4% les filles) (MELS, 2009). En 2006-2007, seulement 69,4% des jeunes complétaient leur formation

[24] Cette étude ne distingue pas les jeunes issus de l'immigration (1ère et 2ème générations) des non-immigrants.

secondaire ou professionnelle avant l'âge de 20 ans, et 16,8% à 20 ans et plus. Le rapport Ménard (Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec, 2009 : 9) estimait que parmi le 31% restant, « … les deux tiers sont en situation de décrochage, soit temporaire, soit définitif; l'autre tiers n'est pas en situation de décrochage proprement dit puisqu'il fréquente encore l'école, en formation professionnelle ou à l'éducation des adultes. »

Toutefois, la situation se serait légèrement améliorée depuis deux décennies, car le taux d'obtention du diplôme avant l'âge de 20 ans n'aurait pas beaucoup changé, même si l'éducation des adultes a contribué à diminuer le nombre de « décrocheurs à vie », selon le Rapport Ménard (Groupe d'action, 2009 : 9). En effet, à la suite de la Réforme Ryan (1988), qui haussait les exigences de formation générale pour l'accès à une formation professionnelle plus complète, le taux de diplomation des moins de 20 ans avait subi une baisse pendant quelques années. Par contre, le nombre de jeunes qui sont retournés aux études a augmenté par la suite, le taux de diplomation après 20 ans s'étant accru sensiblement, affichant une tendance soutenue à la diplomation tardive.

La contribution du secteur des adultes à la délivrance des diplômes du secondaire serait plus importante au Québec que dans les autres systèmes d'éducation de l'Amérique du Nord (MELS, 2007). Dans ce secteur, plus de 10 000 personnes y obtiennent un DES annuellement, un peu plus de 20 000 s'y inscrivent pour obtenir des préalables et accéder à la formation professionnelle et 20 000 autres, souvent titulaires du DES, y suivent des cours pour aller aux études postsecondaires (MELS, 2009).

Par contre, jusqu'à tout récemment en FGA, seul le taux de diplomation parmi les sortants du deuxième cycle du secondaire était considéré comme un indicateur précis. Selon cet indicateur, en 2001, par exemple, seulement 13% des adultes en FGA, tous programmes confondus, ont terminé avec un diplôme, et seulement 45% des adultes aux cycles secondaires ont terminé avec un diplôme de second cycle (MELS-DRSI, 2003, cité par Bélanger et coll., 2007). De même, en 2006-2007, le taux de diplomation du secondaire[25] est estimé à 16,6% pour tous les services d'enseignement confondus, donc 83,4% abandonnent sans diplômes, sans revenir pendant les deux années suivantes (MELS-Lacasse, 2010). Au second cycle du secondaire, les 20 ans et moins diplôment davantage

[25] En FGA, le taux de diplomation est calculé, actuellement, en tenant compte des retours effectués dans les deux ans suivants l'année analysée. Tous les diplômes du secondaire sont considérés. La proportion des diplômés est calculée en divisant le nombre de diplômés par le nombre de (diplômés + les sortants sans diplômes).

que l'ensemble des groupes d'âge (64,5% contre 52,8% en 2006-2007). Mais de nouveaux indicateurs sont en développement afin de tenir compte des particularités de la FGA.

Par exemple, en FGA, les services de formation ne mènent pas tous à une qualification ou une diplomation, même s'ils peuvent être réussis par un apprenant, qui continue de progresser dans son parcours et atteint ses objectifs. C'est le cas, par exemple, des services d'Intégration sociale, du Soutien pédagogique, d'Alphabétisation ou de Francisation. Le nouveau taux de diplomation parmi les sortants du second cycle du secondaire mesure le nombre de personnes ayant obtenu une qualification durant l'année ou l'année suivante parmi toutes les personnes qui ont quitté les études et celles qui ont reçu une qualification. En 2006-2007, le taux était de 47,7%. Pour sa part, le taux de persévérance correspond, selon le service d'enseignement, au nombre de personnes qui poursuivent dans le même service l'année suivante ou sont inscrites dans un service d'enseignement autre sans être le suivant ou retournent au secteur des jeunes. Pour le service du second cycle du secondaire, le taux de persévérance était de 38% en 2006-2007, de 56,1% en Intégration sociale, etc.

En tenant compte à la fois du taux de persévérance et de réussite, on constate, pour le second cycle du secondaire en 2006-2007, par exemple, un taux de 73,4%, ce qui signifie que le taux réel de décrochage ou d'abandon serait seulement de 26,6%, un taux semblable à celui qui prévaut au secteur des jeunes. Ce 26,6% correspond au taux d'interruption, c'est-à-dire à la proportion de personnes qui ont quitté les études et qui n'apparaissent dans aucun réseau d'enseignement (public ou privé) l'année suivante.

Le taux d'interruption varie d'un groupe d'âge à l'autre et d'un service de formation à l'autre (MELS-Lacasse, 2010). En 2006-2007, c'est dans les services de formation présecondaire (46,8%) et 1er secondaire (43,3 %), d'alphabétisation (42,7%) et de francisation (41,4%) que la proportion d'interruptions est la plus élevée (*Ibid.*).

Ces nouveaux indicateurs, et le parcours de nombreux jeunes issus de l'immigration, témoignent du fait que la non-diplomation (à 24 ans et moins) et le décrochage ne sont pas équivalents, ni même parfois reliés, même s'ils sont souvent amalgamés dans le débat sur le décrochage et la réussite scolaires. La définition et la mesure du décrochage ne font pas encore consensus, et les données statistiques varient énormément selon que l'on tient compte soit de l'arrêt des études pendant un an, deux ans,

ou plus, soit du nombre d'années pour terminer les études secondaires, soit de l'âge à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires ou soit, encore, de la présence au secondaire à l'âge de 17 ans ![26]

Les chercheurs qualifient généralement le décrochage scolaire de processus complexe, marqué par un retrait graduel de l'école et lié à une multitude de facteurs personnels, familiaux, scolaires et sociaux en interaction (Bowlby et McMullen, 2002) qui donnent lieu à différents types de décrocheurs (Janosz et coll., 1997). En général, les facteurs déterminants de l'abandon scolaire chez les élèves souvent classés à risque dans l'abondante littérature scientifique sur le sujet (Théorêt et coll., MELS, 2006) sont la confiance ou l'estime de soi, les échecs scolaires qui en sont souvent la cause et le désir d'entrer dans le monde du travail pour se valoriser autrement et relever des défis. Outre la confiance et l'estime de soi, la défavorisation socioéconomique, le manque de motivation et l'absence de soutien parental rendraient plus difficile l'apprentissage de l'élève.

Après avoir présenté un ensemble de données statistiques, il importe donc de considérer plus largement les facteurs, objectifs et subjectifs, pouvant affecter les trajectoires sociales et scolaires des individus, facteurs qui renvoient à des besoins, des échecs ou des réussites, des choix, des contraintes, des obstacles parfois institutionnels et des motivations (intrinsèques ou extrinsèques) propres à chaque parcours. Si chaque histoire ou biographie scolaire est faite d'interactions entre l'individu et l'institution scolaire qui l'a amené ou non à réussir, à persévérer ou à décrocher, ce qui caractérise particulièrement les trajectoires des jeunes issus de l'immigration réside dans les obstacles et les facteurs de stress liés au parcours migratoire et à l'adaptation dans un nouveau contexte social et culturel, surtout pour ceux de la première génération. L'immigration, avec l'ensemble des pertes, processus d'acculturation et d'adaptation psychologique et sociale qu'elle implique, constitue un stress vécu avec plus ou moins d'intensité, selon les personnes, leur âge, leurs ressources et les situations qu'elles ren-

---

[26] Les résultats de l'*Enquête auprès des jeunes en transition* (EJET), menée tous les deux ans par Statistique Canada auprès de jeunes qui avaient 15 ans lors de la première collecte en 2000, et qui avaient aussi participé au Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) en 2000, indiquent que le Québec a un « taux de décrochage » à 17 ans supérieur à celui des autres provinces (5 % contre de 1% à 3%) (MELS, 2007b). Or, l'étude ne tient pas compte du fait que les jeunes terminent leurs études secondaires à 16 ou 17 ans au Québec, alors qu'ils terminent à 18 ans dans les autres provinces, ce qui peut expliquer, en partie, la proportion inférieure de jeunes de 17 ans « encore au secondaire » au Québec (43%) par rapport aux autres provinces (de 93 % à 97 %), selon les données de l'étude.

contrent (Berry, 1989). Cette expérience sociale a des influences directes ou indirectes sur l'expérience scolaire actuelle d'un jeune (Potvin et coll., 2010).

1.3 Des conditions de persévérance ou des obstacles à la poursuite des études?

Dans la littérature sur l'éducation des adultes, différents contextes et enchaînements de facteurs pouvant influencer les trajectoires éducatives des adultes, leur abandon et leur réussite ont été largement documentés (Deniger et Roy, 1998; Hurtubise et coll. 2004; Poirier et Plourde, 2001 ; Gaudreault, 2001 ; Hardy, 1994) Il peut s'agir de contraintes objectives et de significations subjectives (l'acteur donnant sens à ses expériences et à ses attentes) (Bélanger et Frederighi, 2000; MEQ, 2004)[27]. Les contraintes objectives sont liées autant aux dimensions systémiques (fonctionnements institutionnels, règles, services, dynamiques relationnelles entre acteurs et processus administratifs et décisionnels), qu'aux conditions migratoires et situations familiales, personnelles ou sociales de l'individu. En d'autres mots, certaines difficultés sont d'ordres individuel ou cognitif et concernent les situations de vie des personnes, alors que d'autres seront plutôt institutionnels et systémiques. Il peut s'agir de facteurs physiques et démographiques, comme le sexe/genre et les habitudes de santé et de vie, qui sont associés à des éléments socioaffectifs ayant trait au sentiment de compétence ou à la confiance en soi ; de facteurs cognitifs, tels que les aspirations de formation ou les habiletés cognitives; de facteurs financiers et autres. Sur le premier type de contraintes, le modèle théorique du *National Center for Education Statistics* (1998) aux États-Unis dégage, par exemple, trois types principaux de facteurs explicatifs de la participation (ou non) des adultes au secteur des adultes : les éléments de contexte, les facteurs attitudinaux et les variables situationnelles[28]. Pour leur part, l'étude de Lavoie et coll. (2004) sur les obstacles à la par-

---

[27] Tout projet éducatif repose sur l'articulation des attentes sociales et des objectifs individuels. Un individu aura tendance à participer s'il est convaincu de la pertinence de sa participation et de ses chances de réussite (Rubenson, 1977).

[28] Le premier type de facteurs réfère à la provenance sociale et à d'autres éléments de contexte: âge, sexe, origine nationale, couleur, âge et sexe des membres de la famille, occupation, revenu familial, niveau d'éducation, diplômes et champ, expérience de travail et occupation actuelle, statut d'emploi, nombre d'emplois occupés, statut de propriétaire, bénéfices sociaux, membre d'un syndicat, compétences en langue maternelle, statut civil et parental. Le second type renvoie à des facteurs personnels : traits de personnalité, information retenue, capacités intellectuelles et attitudes. Le troisième type réfère à de variables situationnelles : temps, transport, coût, service de garde d'enfants, sanction par diplôme, probabilité de congédiement, soutien de l'employeur, connaissances sur les cours, raisons de fréquentation des cours. Ce modèle met l'accent sur les habiletés cognitives mais pas du tout sur les facteurs systémiques, liés au fonctionnement des organisations et aux processus institutionnels (démarches administratives,

ticipation d'adultes peu scolarisés a dégagé quatre types d'obstacles, que nous essaierons de départager dans notre propre analyse :

- Les obstacles liés aux situations de vie, soit entre autres : conditions matérielles précaires, conditions et contexte du travail, impératifs familiaux, éloignement géographique des lieux de formation, emploi du temps (souvent inter reliés et cumulatifs).

- Les obstacles liés aux dispositions personnelles, soit entre autres : faible maîtrise de la langue, rapports des personnes peu scolarisées à l'égard des pratiques de lecture et d'écriture, expériences scolaires éprouvantes et perceptions négatives par rapport à l'école, perception négative de soi sur le plan des apprentissages et de l'intelligence, avancement en âge, retombées lointaines de la formation, absence de culture de formation.

- Les obstacles liés à l'information, soit entre autres : contenu inadéquat des messages, terminologies péjoratives, manque d'informations significatives, auquel nous ajoutons tous les facteurs liés à l'adaptation dans un nouvel environnement linguistique et social en raison de la migration : absence de repères culturels et linguistiques (donc d'information), méconnaissance du système et de ses filières, règles, etc.

- Les obstacles liés aux institutions, soit entre autres : écueils lors de l'entrée en formation, mesures de soutien à la formation trop restrictives, formalisme du cadre d'éducation, contexte andragogique peu approprié, limites des finalités de la formation, écart entre le discours et la volonté politique, et autres pratiques systémiques pouvant affecter les parcours des apprenants.

Plusieurs études ont mis en évidence ces différents types d'obstacles culturels, institutionnels ou socioéconomiques au retour aux études, dont l'isolement des adultes, leur éloignement du milieu de l'éducation (Bélanger et Voyer, 2004), ou encore, dans le cas des personnes issues de l'immigration, la langue, la méconnaissance des repères culturels de la société d'accueil, la couleur de la peau, les croyances, la conception du travail, des rapports hommes/femmes ou des rapports interethniques, la discrimination directe ou indirecte (les rapports d'inclusion/exclusion), et bien d'autres. C'est donc un

---

offre de services, logiques institutionnels et décisions des agents) qui peuvent grandement affecter la participation ou le parcours aux études.

amalgame d'obstacles, parfois semblables et parfois différents, à ceux rencontrés par d'autres adultes issus du groupe majoritaire, qui peuvent intervenir.

Il n'est pas rare que les nouveaux arrivants perdent, à des degrés variables, leur capital social au cours du projet migratoire, en laissant derrière eux leur famille, leurs amis et les groupes qui leur fournissaient à la fois un soutien affectif, un sentiment d'appartenance et une identité sociale. Les jeunes immigrants (notamment ceux d'arrivée récente) ont une méconnaissance quasi complète du système scolaire québécois et des programmes vers lesquels ils sont référés par les intervenants scolaires à leur arrivée. Ils sont donc généralement victimes d'un double stress (Kanouté et coll., 2008 : 269).

Le premier stress, qui est scolaire et touche tous les jeunes, affecte davantage les élèves immigrants en raison de l'écart entre le système scolaire de leur pays d'origine et celui du pays d'accueil, et de la langue d'enseignement. Ajoutons que l'écart entre le secteur des jeunes et celui des adultes et le passage rapide d'un secteur à l'autre en peu de temps peuvent accroître ce stress lié à l'adaptation scolaire. Ces jeunes doivent s'adapter à un système inconnu, différent dans ses modes de fonctionnement, normes, contenus et approches pédagogiques, et dans une langue d'enseignement souvent différente de leur langue maternelle. À cause de cet écart, un jeune peut accumuler un retard scolaire assez important, en raison du passage en classe d'accueil et de certains classements ou déclassements effectués par l'école, qui vont affecter sa trajectoire scolaire et sociale et la construction de son identité (Potvin et Leclercq, 2010b).

Le second stress est celui de l'acculturation plus générale qui survient « lorsque l'individu, cherchant à imprimer une cohérence à son cadre de référence identitaire aux moindres coûts psychologiques, transige avec l'injonction des codes culturels plus ou moins différents et parfois conflictuels » (Kanouté et coll., 2008 : 270)[29]. L'adaptation dans un nouveau contexte peut entraîner des réactions psychologiques conditionnées par l'histoire de vie des individus. Hill (2006) distingue six caractéristiques principales entourant le choc culturel dont un jeune immigrant peut être victime :

---

[29] Si l'acculturation fait généralement référence aux changements qui résultent du contact continu et direct entre des groupes d'individus de cultures différentes, elle réfère aussi aux changements psychologiques individuels chez les sujets appartenant aux groupes (souvent minoritaires) qui se retrouvent en situation d'acculturation. Berry s'est particulièrement intéressé aux attitudes, conduites, stratégies individuelles, de même qu'aux tensions intra-psychiques relatives à l'acculturation.

> 1) Stress arising because of psychological adaptation. 2) A sense of loss of friends, status, role and personal possessions. 3) Fear of rejection by or rejection of the new culture. 4) Lack of identity and role definition. 5) Unexpected anxiety or indignation with regard to cultural differences. 6) Feelings of helplessness, frustration and even depression (Hill, 2006 : 116).

Selon le capital social et culturel de chaque élève, et son âge, il sera plus ou moins difficile pour un élève immigrant de s'intégrer à l'école dans sa société d'accueil. Dès lors, les jeunes qui arrivent en FGA, directement d'une classe d'accueil (francisation) ou d'une classe régulière du secteur des jeunes, ne rencontrent pas les mêmes obstacles et n'auront pas les mêmes motivations ou besoins que ceux qui sont nés au Québec et qui ont cessé l'école pendant plusieurs années pour diverses raisons, souvent d'ordres personnel ou psychosocial. Pour ceux qui passent en continuité de la FGJ à la FGA, il ne s'agit pas d'un retour aux études mais d'une poursuite des études. Leurs motifs sont souvent d'effectuer le rattrapage rapidement, après avoir subi un déclassement scolaire en arrivant dans le système québécois.

Par ailleurs, la situation et les besoins de formation des immigrants arrivés à l'âge adulte (25 ans et plus), qui avaient souvent un métier ou une formation dans leur pays d'origine, diffèrent largement de ceux des jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration qui poursuivent leur scolarité secondaire (formation de base) dans le système scolaire québécois et qui ont une maturité vocationnelle généralement moins précise[30]. Pour ces jeunes en continuité de formation, les besoins en francisation nécessitent un approfondissement des compétences sur le long terme, en raison de la poursuite de leur scolarité de base en français (Cummins, 1981 a, b; 2000)[31].

Les besoins en francisation des immigrants, de tous les âges, sont très importants. L'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA) de 2003 sur la littératie[32], qui a donné lieu à un rapport d'analyse québécois sur la ques-

---

[30] La maturité vocationnelle est généralement définie comme une difficulté, plus ou moins temporaire, chez un jeune à identifier ce qu'il veut faire professionnellement à la fin de sa scolarité, donc à se projeter dans l'avenir.

[31] Comme nous l'avons souligné, les services de francisation dans les CÉA n'ont pas été conçus pour les jeunes adultes qui poursuivent leur scolarité secondaire (en FGA ou FPT), mais s'adressent à des travailleurs qui cherchent à s'intégrer rapidement sur le marché du travail. Le récent programme « Français en transition », mis sur pied en 2006-2007 à la CSDM, fait toutefois exception et entend justement répondre aux besoins très spécifiques des jeunes de 16-24 ans nouvellement arrivés.

32 Le rapport précise que « l'analyse des compétences des individus est d'abord faite en fonction de leur langue maternelle, sans tenir compte de la langue qu'ils ont choisie pour effectuer les tâches d'évaluation » (p. 180). Ensuite, « quelle que soit leur langue maternelle, les répondants à l'EIACA devaient choisir entre le français et l'anglais pour réaliser les tâches liées aux différents domaines de compétence » (p. 182).

tion (Bernèche et Perron, 2006), indique que les populations immigrantes allophones ont, par rapport aux autres Québécois (francophones ou anglophones), des niveaux de littératie inférieurs, non seulement en français ou en anglais (langue seconde ou tierce), mais aussi dans leur langue maternelle, ce qui étonne puisque la politique d'immigration sélective du Canada (et du Québec) favorise les candidats très qualifiés et diplômés. Toutefois, ceux qui viennent au Canada dans la catégorie « réunification familiale » sont souvent moins scolarisés. Les immigrants adultes peu scolarisés sont difficiles à joindre, mais lorsqu'ils sont inscrits à des cours de francisation ou d'alphabétisation, ils font preuve d'une persévérance et d'une fidélité plus grandes que les immigrants plus scolarisés, qui quittent davantage la formation dès qu'ils ont obtenu un emploi (Wagner et Grenier, 1990; MEQ, 2001b ; Calinon, 2005 ; Bélanger et Robitaille, 2008 ; Bélanger, Carignan et Staiculescu, 2007)[33].

Souvent, les difficultés dans l'apprentissage du français et les échecs scolaires qui lui sont associés entraînent une perte ou une diminution de l'estime de soi chez l'élève. Un grand nombre d'élèves allophones à Montréal, qui maîtrisent plus difficilement et plus tardivement la langue d'enseignement au Québec, surtout lorsqu'ils arrivent à l'adolescence, sont donc plus à risque d'abandonner l'école secondaire sans diplôme. Les expériences scolaires négatives antérieures ou actuelles (Kerka, 1995), liées à l'adaptation à un nouveau système scolaire dans une nouvelle société, à un type d'approche pédagogique, ou encore à des contacts avec des agents ou intervenants qui orientent, évaluent, font passer des tests, prennent des décisions pouvant aller à l'encontre du choix des élèves, constituent des facteurs de risque.

D'autres jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration reviennent à l'école après avoir interrompu leur formation initiale pendant une période (relativement courte chez ce groupe d'âge), notamment pour travailler. Parmi ceux-ci, certains interrompent leur secondaire parce qu'ils veulent terminer leur scolarisation en FGA, ou encore au secteur anglophone. Certains jeunes s'inscrivent donc directement à l'éducation des adultes de leur propre initiative, alors que d'autres le font soit parce qu'ils subissent la pression de leurs parents, soit parce qu'ils ont été orientés vers ce secteur par un intervenant de leur école secondaire (étant trop vieux pour rester au secteur des jeunes), ou soit parce qu'ils ont été inscrits par un agent d'Emploi-Québec à la suite d'une perte d'emploi et

[33] Bélanger et Robitaille (2008) attribuent cette fidélité au fait que dans certains organismes communautaires, les cours sont bien adaptées aux besoins des étudiants immigrants adultes, qui sont suivis étroitement par une équipe d'intervenants, ce qui permet souvent de diagnostiquer des problèmes non identifiés dans leur pays d'origine (dyslexie, de vision ou d'audition, etc.).

d'un séjour au chômage ou à l'assistance sociale. Dans ce dernier cas, ce type de programme aurait une influence déterminante sur la décision du jeune de revenir aux études, car le financement reçu est, pour certains, une nécessité (Bélanger et Voyer, 2004).

En effet, les problèmes financiers, les conditions précaires dans lesquelles vivent les personnes peu scolarisées, la nature et les conditions de travail au sein desquelles elles évoluent et surtout, le manque de soutien économique sont souvent mentionnés comme des freins à la participation à des activités de formation (Lavoie et coll., 2004)[34]. À cet égard, une étude expérimentale de Poulin (2000) sur *L'abandon scolaire et les cours subventionnés par Emploi-Québec* a voulu savoir si les adultes qui bénéficient du soutien financier offert par les mesures de formation et d'employabilité d'Emploi-Québec tendaient à rester aux études ou non, et quels étaient leurs profils et motivations[35]. L'étude constate que les étudiants adultes qui payent leurs cours abandonnent deux fois plus que ceux pour lesquels les cours sont gratuits. Toutefois, malgré le soutien financier qui leur est accordé, plusieurs personnes recevant des prestations d'aide sociale et d'assurance emploi ne terminent pas leurs études. Il semble que l'âge des participants n'a pas d'impact sur le « décrochage », mais que les femmes abandonnent plus que les hommes. La principale raison de l'abandon est le fait d'avoir trouvé un emploi; viennent ensuite des problèmes d'argent, de santé, d'une mauvaise orientation et des difficultés scolaires.

Par contre, ce qui expliquerait le mieux l'abandon scolaire serait le manque d'engagement du participant vis-à-vis de sa démarche vocationnelle. Plusieurs facteurs semblent expliquer ce faible engagement, dont entre autres le fait que la plupart des décrocheurs rencontrés ne connaissaient pas le marché du travail et ne se connaissaient pas bien eux-mêmes. Ils auraient fait leur choix de cours de façon impulsive, sans référence à soi et en fonction des occasions qui se présentaient. Cette situation aurait généré une sorte de « pensée magique », conduisant les étudiants à ne pas prendre la responsabilité de leur propre démarche vocationnelle. Plusieurs auraient manqué

---

[34] Le statut socioéconomique des parents, définit par le plus haut niveau d'éducation atteint par les parents, leurs occupations respectives et le revenu de la famille (Zaff et al, 2003) a aussi un impact sur le niveau de performance scolaire des élèves ainsi que sur leur ajustement social à l'école.

[35] Cette étude visait à analyser la rentabilité des programmes de formation et à identifier les groupes les plus à risque d'abandon, en fonction de diverses variables, dont : âge, sexe, horaire, revenu. Les 1 937 personnes qui ont participé à cette étude avaient eu accès à une formation professionnelle au secondaire ou au collégial sur un programme d'Emploi-Québec. L'auteur a utilisé des documents d'archives, des questionnaires et des entretiens individuels.

d'informations avant le début des cours, et ne connaissaient pas les tâches reliées à l'emploi visé ou les conditions de travail. Ces informations étaient disponibles, mais les individus n'auraient pas été les chercher.

D'autres jeunes vont « raccrocher » en FGA afin de s'orienter ensuite vers la formation professionnelle. À cet égard, Parent et Paquin (1994) et d'autres chercheurs ont souligné que les jeunes décrocheurs sont généralement des élèves ayant des besoins différents des autres, auxquels les matières scolaires et les pratiques pédagogiques de l'école traditionnelle ne répondent pas. Ils sont généralement plus intéressés par des activités pratiques et concrètes se rapprochant du monde du travail, et par la recherche d'un défi ou d'une activité valorisante pour l'estime de soi (Hardy, 1994). Plusieurs rapports (Conseil supérieur de l'éducation, 1990, 1994 ; Commission des états généraux sur l'éducation, MEQ, 1996 ; Conseil permanent de la jeunesse, 1992) et études internationales de l'OCDE ont montré que les jeunes sont souvent démotivés dans leurs études à cause du manque de lien entre les apprentissages scolaires et leur préparation à la vie future ou les exigences du marché du travail. Hoyt (1987) et Debeurme (1997) ont constaté que les jeunes manifestent un manque de maturité vocationnelle lorsqu'ils n'ont pas encore découvert leurs aptitudes, ni fixé leurs aspirations professionnelles à la fin de leur cheminement. Ils abandonnent souvent très tôt les programmes de formation s'ils perçoivent un écart trop grand entre la réalité et leurs attentes (Kerka, 1995).

Dès lors, comme le préconisent diverses études menées auprès d'étudiants adultes (Benshoff et Lewis, 1992), l'apprentissage devrait s'intégrer dans des situations de la vie courante ou proche de la vie courante pour ce type d'apprenants. Comme la motivation est influencée par la probabilité d'atteindre un but, par la valeur du but et par l'utilité perçue de l'action ou du moyen choisi, la perspective future est donc un élément clé pour la favoriser. Ces auteurs misent sur une approche pédagogique axée sur l'éducation à la carrière afin de contrer la démotivation scolaire. Le développement de carrière est, avant tout, une mise en œuvre du concept de soi. Le développement d'un projet personnel ou professionnel pour un jeune qui retourne aux études peut donc être un important facteur de motivation.

Parmi ceux qui ont arrêté leurs études, certains ne se voyaient pas nécessairement comme des décrocheurs et considéraient leur retour aux études comme imminent, alors que d'autres n'aimaient pas l'école et ne pensaient pas y revenir. Il est plus difficile de persévérer pour une jeune qui n'aimait pas l'école (ou que l'école n'aimait pas) et qui a décroché, que pour un jeune qui n'a jamais décroché. L'expérience scolaire passée (expérience négative ou perception négative des enseignants, du système ou de ses

propres compétences) peut influencer fortement la décision des jeunes adultes d'abandonner leurs programmes de formation (Kerka, 1995). Lorsque l'interruption a été longue, ou lorsqu'il y a eu plusieurs retours aux études, donc une scolarisation par intermittence, la décision d'un autre retour peut s'avérer très difficile.

D'autres jeunes viennent de centres spécialisés (avec un dossier de diagnostics) ou de cheminements particuliers, et auront besoin davantage de services éducatifs complémentaires. Certains arrivent avec un plan d'intervention du secondaire pour des difficultés différentes (MELS, 2009 : 9). Selon l'étude en cours de Marcotte, Cloutier et Fortin (2008-2009) sur les jeunes de 16-24 en FGA dans six commissions scolaires du Québec, environ 16% de ceux qui ont reçu un code EHDAA au secteur des jeunes dans leur échantillon auraient des problèmes de comportement graves, intériorisés (dépression, anxiété, somatisation) ou extériorisés (agressivité, délinquance). Parmi ceux-ci, plusieurs ont connu des échecs, des redoublements, des expulsions et des retards scolaires. Les jeunes qui ont un faible rendement scolaire, doublé de troubles du comportement, sont plus susceptibles d'abandonner l'école avant l'obtention du diplôme que les autres (Audas et Willms, 2001). Ils sont généralement moins engagés dans les activités scolaires et parascolaires, et s'identifient moins aux objectifs de scolarisation et à leur valorisation. Ils ont plus de difficultés à respecter les codes sociaux et développeraient moins d'habiletés sociales ou de compétences d'interaction avec les autres (Malcuit, Pomerleau et Maurice, 1995).

Le MELS (2009) constate que les problèmes psychologiques et sociaux se seraient accentués au cours des dernières années chez les jeunes en FGA : gangs de rues, dépendances et autres. Il serait plus fréquent aujourd'hui de voir certains jeunes cesser leur scolarisation parce qu'ils se retrouvent en prison. Selon Pombeni, Zappala, et Guglielmi (2002), les jeunes « doubleurs » qui ont vécu des difficultés scolaires sans rencontrer de problèmes psychosociaux continuent généralement leur parcours scolaire alors que c'est moins le cas de ceux qui ont connu des difficultés à la fois scolaires, sociaux et personnels[36].

Par ailleurs, plusieurs jeunes ont besoin de soutien pour déterminer un projet personnel ou professionnel plus précis, garant d'une motivation plus grande, ou pour persévérer dans leur projet, parce qu'ils concilient plusieurs facteurs de stress pouvant les

[36] D'autres chercheurs (Janosz et al, 1997) estiment plutôt que certaines variables scolaires comme le redoublement, l'engagement scolaire et la performance académique, constituent de meilleurs prédicteurs du décrochage que d'autres variables psychosociales (familiales, comportementales, personnelles).

amener à décrocher : travail et études, problèmes financiers, monoparentalité, etc. Comme mentionné précédemment, le processus migratoire, les traumas dus aux conditions de départ ou d'arrivée, les conditions socioéconomiques, le capital social et la situation familiale (désorganisation, recomposition, perte de liens significatifs, etc.), les discriminations, l'écart culturel ou social, la dissonance cognitive et les conflits de valeurs sont des facteurs souvent oubliés de la littérature scientifique sur la réussite ou l'échec scolaires mais qui peuvent constituer un faisceau de facteurs de risques ou, au contraire, de facteurs de résilience pouvant affecter l'équilibre psychologique et les capacités d'adaptation/d'intégration et d'acculturation des individus (Berry, 1989, 2006 ; Berry et coll., 2006).

Benshoff et Lewis (1992) constatent, à l'instar de Muench (1987), que le retour à l'école à temps plein ou à temps partiel tout en maintenant des responsabilités professionnelles ou familiales accroît les facteurs de stress, et les étudiants adultes finissent souvent par abandonner. Selon les auteurs, les étudiants adultes ont besoin d'aide pour construire leur confiance en soi comme étudiants, pour bâtir leur stratégie d'étude et apprendre à gérer leur temps et leurs ressources. Ils préfèrent généralement une approche plus active face à l'apprentissage et apprécient les occasions d'intégrer leurs apprentissages à leur vie et à leur expérience de travail (Benshoff, 1991). Les auteurs estiment que divers services personnalisés facilitent le maintien des adultes aux études, dont : des services de conseil et d'orientation, un accès au stationnement, des cours de fin de semaine, un plus grand choix de cours, une assistance en matière de finances et de logement et des services de santé.

De nombreuses études ont aussi montré l'importance des réseaux de soutien informels (pairs, amis, parents) d'un apprenant dans sa persévérance et sa réussite scolaires (voir Théorêt et coll., MELS 2006)[37], notamment pour les jeunes d'origine immigrante. Plus l'élève peut compter sur un réseau de soutien informel dans l'école, plus il se sentira intégré et moins il sera enclin à abandonner ses études (Bean, 1985). Dans le même sens, l'implication de la famille dans le parcours scolaire (soutien affectif, encouragement, supervision, communication avec les intervenants, interactions, communication parents-adolescents axée sur le quotidien scolaire, communication parent-école) joue

[37]Voir la revue de littérature relative au tableau des facteurs de protection ayant un effet positif sur la persévérance et la réussite scolaires des 16-24 ans, dont l'importance du facteur « réseau social » dans Théorêt, M., Carpentier, A., Lisieux, É. et Tremblay, H., 2006, sur le site du MELS www.mels.gouv.qc.ca/DFGA/politique/16-24/facteurs/2120.html. Site consulté le 10 septembre 2009.

sur le déroulement des études (Deslandes, 2002 : 1999-202). Le soutien parental, de même que le soutien reçu à l'école, contribuent à la réussite parce qu'ils permettent de développer un *Self System Process* et un sens de l'engagement envers l'école (Connel et coll., 1995)[38]. À cet égard, une étude de Whit et Glick (2000) s'est intéressée au parcours et à la diplomation au secondaire des jeunes issus de l'immigration ou d'une minorité racisée aux États-Unis, en tenant compte de l'influence de l'appartenance à une génération (1ère, 2ème et 3ème) et du capital humain et social sur le fait de rester à l'école, deux ans après le secondaire 2[39]. Selon ces auteurs, le statut socioéconomique plus élevé, de même que l'implication des parents et l'engagement du jeune envers la famille constituent des facteurs fortement associés à de plus grandes chances de rester à l'école. Par ailleurs, les immigrants de première génération, arrivés aux États-Unis comme adolescents, avaient plus de chances de continuer leurs études secondaires que ceux qui sont arrivés avant l'adolescence ou qui sont nés aux États-Unis, malgré un capital humain moins élevé et des résultats scolaires plus bas à leur arrivée. Parmi les adolescents désavantagés économiquement, les immigrants avaient plus de chances de poursuivre que les natifs de même statut socioéconomique. Selon l'étude, la persévérance des jeunes immigrants, même avec un statut socioéconomique plus bas, semble due au capital social familial (l'implication des parents, les multiples liens familiaux) et à la structure familiale (le fait de vivre avec ses deux parents).

La perception et les attitudes des intervenants, leurs attentes face à la réussite de leurs élèves, leur croyance en leur réussite et leur soutien, jouent également comme facteurs de réussite, notamment auprès des jeunes de milieux défavorisés ou issus de minorités. Un enseignant qui croit que ses élèves sont capables de réussir améliore leur motivation et leurs compétences perçues. Le lien entre la motivation scolaire des élèves et la confiance envers l'enseignant a été mesuré par plusieurs études (Hudley, 1997). Fallu et Janosz (2003) ont particulièrement mis en évidence l'influence de la qualité de la relation élève/enseignant comme facteur de protection au décrochage scolaire (Janosz,

---

[38] Plusieurs études ont ainsi montré que la façon d'exercer les rôles parentaux avait un lien direct avec les performances scolaires et le comportement des enfants à l'école, ainsi que divers facteurs sociaux et culturels, tels que : le revenu des parents, la structure familiale (séparation, divorce, etc.), l'appartenance ethnique ou le niveau de langage parlé à la maison. Il s'agit de facteurs généralement reliés au capital culturel et social de certaines classes sociales, clairement analysés par Bourdieu et plusieurs auteurs marxistes depuis les années 1960. Les enfants issus des classes moyennes et supérieures, auxquelles les enseignants appartiennent aussi, en grande majorité, répondent et correspondent davantage à la culture scolaire et aux attentes de l'école.

[39] Plusieurs élèves de 2ème secondaire ont participé à cette enquête (immigrants arrivés moins de six ans avant leur 2ème secondaire, immigrants qui habitent les États-Unis depuis plus de six ans avant le 2ème secondaire, répondants nés aux États-Unis avec au moins un parent immigrant, répondants nés aux États-Unis ainsi que leurs parents). Les chercheurs ont utilisé des archives scolaires et des questionnaires.

Georges, et Parent 1998; Pianta et coll. 1995), beaucoup plus dans sa dimension affective – en permettant d'accroître la motivation, l'estime de soi et l'adaptation scolaire (Fallu et Janosz, 2003)[40] – que dans les pratiques pédagogiques et la gestion de la classe (Purkey et Smith, 1983; Rutter, 1983). D'autres recherches ont aussi montré que plus les enseignants collaborent sur leurs pratiques d'enseignement, plus la réussite des élèves augmente (Yasumoto et coll., 2001[41]). Développer une vision commune, traiter les élèves en adultes et avoir des relations étroites entre intervenants affecteraient positivement le climat à l'école et la réussite des élèves.

À cet égard, beaucoup d'étudiants adultes ont de la difficulté à s'adapter à l'isolement et au peu d'interactions avec les enseignants, qui constituent des effets de l'auto formation et de l'approche individualisée en FGA. Pour de nombreux apprenants, interrogés dans différentes études, cette approche individualisée constituerait un facteur de démotivation et affaiblirait leur persévérance scolaire en FGA (Bélanger et coll., 2007). Elle limiterait les interactions entre les apprenants et avec l'enseignant, entre autres parce que les ratios enseignants/apprenants seraient trop élevés. Elle favoriserait certaines inégalités dans l'interaction entre l'enseignant et les apprenants, qui ne sont pas tous aussi « proactifs » les uns que les autres. Puisqu'il s'agit d'autoformation assistée, celui qui ne pose pas de questions ne bénéficiera d'aucune intervention de l'enseignant, sauf lorsqu'il aura terminé les 25 heures prévues pour finaliser son cahier. Cette approche favoriserait donc ceux qui sont autodidactes, autonomes et qui disposent de ressources et d'un plus grand capital social et culturel (*Ibid.*).

Ce type d'obstacle est plutôt d'ordre systémique, lié au fonctionnement et aux règles des institutions. Ils reviennent fréquemment dans le discours des étudiants adultes (Bélanger, Wagner et Voyer, 2004). Ces obstacles naissent des actions, décisions ou interventions pouvant être menées par des agents institutionnels des écoles secondaires en FGJ, des commissions scolaires, des CÉA ou encore d'Emploi-Québec, qui influencent les projets d'études et trajectoires des adultes, et qui peuvent faciliter ou, au contraire, aller en l'encontre des besoins, demandes ou objectifs des étudiants. Ils sont généralement liés à la rigidité administrative (ICEA, 1998), à une réglementation inadéquate (Bélanger et Voyer 2004), aux décisions passées ou actuelles des autres agents, au

---

[40] Parmi les premières raisons évoquées par les élèves pour expliquer leur abandon des études est le fait qu'ils n'aimaient pas leurs enseignants et la relation qu'ils avaient avec eux (Violette, 1991).

[41] Les chercheurs ont recueillis des données par questionnaire auprès de 3 000 élèves d'un échantillon national de 52 écoles publiques secondaires (7e année jusqu'en 12e année), qu'ils ont aussi suivis, en collaboration avec le *Longitudinal Study of American Youth* (portant sur les résultats scolaires).

manque de formation du personnel, à une inadaptation des pratiques en fonction des nouvelles clientèles et de leurs réalités, difficultés ou besoins (comme les 16-24 ans, les immigrants, etc.) et autres. À cet égard, McAll (1996) a montré comment les projets d'études des adultes s'effritent au fur et à mesure que ces derniers cheminent dans la machine bureaucratique, entrent en contact avec différents agents administratifs qui traitent leur demande et rencontrent des obstacles en cours de route.

Cette recension sur les caractéristiques de la FGA et des jeunes issus de l'immigration dans ce secteur, de même que sur les facteurs pouvant affecter le parcours scolaire de ces jeunes nous permet de mieux définir notre démarche et de nous pencher maintenant sur les trajectoires sociales et scolaires des jeunes rencontrés en entrevue.

Chapitre 2
Cadre conceptuel et démarche méthodologique

2.1 Objectifs et cadre conceptuel

Le cadre conceptuel et la démarche méthodologique de cette étude s'articulent autour des notions centrales de trajectoire et de persévérance, afin de répondre à nos deux objectifs (ou deux volets) de recherche, soit :

1) Reconstituer les principaux éléments de la trajectoire scolaire et sociale des étudiants de 16-24 ans, issus de l'immigration et inscrits en FGA en 2007-2008 et 2009, à partir des données d'entrevues d'un échantillon de jeunes volontaires qui participaient au projet Persévérance scolaire en 2007 (phase I) et en 2009 (phase II) dans deux Centres d'éducation des adultes (CÉA). Il s'agit de cerner les différents facteurs significatifs et moments clés afin de dégager quelques profils types de trajectoires. Les perceptions des autres acteurs rencontrés dans ces CÉA sont aussi dégagées dans cette partie (Volet 1).

2) Dresser un portrait de la mise en œuvre de deux projets-pilotes Persévérance scolaire, co-organisés par deux CÉA de la Commission scolaire de Montréal (CSDM) et deux organismes communautaires, à partir des regards croisés de tous les acteurs impliqués (Volet 2).

2.1.1 Trajectoires des jeunes issus de l'immigration

Le concept de trajectoire, qui implique à la fois le parcours scolaire et de formation (ou biographie éducative), le parcours d'emploi et le parcours migratoire, est abordé comme un ensemble d'éléments objectifs et subjectifs (situations, relations, contraintes ou événements objectifs auxquels l'individu donne un sens subjectif), référant à des processus rétrospectifs, réflexifs et prospectifs impliquant le passé, le présent et le futur de la personne (Dubet, 1994; Demazière et Dubard, 1997 ; Bélanger et al, 2008). Autant les aspects personnels, familiaux ou socioculturels (capital culturel et social, dynamiques familiales, et autres) que les aspects structurels et institutionnels peuvent faire partie des contraintes objectives dans le parcours des apprenants (mode de fonctionnement au secteur de l'éducation des adultes, services et pratiques dans les CÉA, processus et étapes administratives, classements, et autres).

En ce qui concerne la trajectoire sociale, nous avons cherché à saisir les situations et changements reliés au processus migratoire (conditions de départ et d'arrivée, motivations, traumatismes) ; à la situation familiale (séparation, recomposition, désorganisation, responsabilités, monoparentalité, etc.) ; à l'adaptation et à l'intégration économique et sociale de l'étudiant et de sa famille (conditions de vie au Québec: emploi et sources de revenu, conciliation études-travail, logement, etc.); ainsi qu'à la perception/image de soi (problèmes psycho-sociaux rencontrés, confiance, motivation, aspirations, objectifs, etc.). Les différents facteurs de stress et les obstacles qui peuvent affecter le parcours scolaire sont aussi identifiés.

Pour la trajectoire scolaire, nous avons cherché à saisir, même brièvement, les situations et changements reliés à plusieurs facteurs qui ont pu affecter le parcours du jeune provenant du processus migratoire (écarts entre systèmes scolaires du Québec et du pays d'origine, attentes parentales, et autres); de l'expérience d'échecs et de réussites scolaires (redoublement, engagement scolaire, performance, d'abandons et de retours, de classements (classe d'accueil, code EHDAA ou « à risque », retard scolaire accumulé, tests de classement ou de diagnostic), ou d'orientation scolaire (passage direct ou non de la FGJ à la FGA, soutiens et services reçus) ; des relations scolaires significatives (avec les pairs, les enseignants et autres intervenants); des conditions dans lesquelles se déroulent les études ; de leur motivation à poursuivre en vertu d'un projet personnel ou professionnel (image de soi, de sa capacité à réussir et de ses aspirations).

2.1.2 Les projets Persévérance scolaire

Le fondement de ces projets-pilotes reposait sur le partenariat étroit établi entre un ou des établissements scolaires et un organisme communautaire. Dans les documents initiaux les décrivant [42], puis dans les rapports annuels des organismes pour 2006-2007, il était mentionné 4 objectifs principaux :

1) mettre en place un modèle de soutien et d'accompagnement, inspiré de la recherche-action Québec Pluriel visant une clientèle cible, soit les jeunes de 16-24 ans des minorités visibles et issus de l'immigration de la région de Montréal et éprouvant des problèmes de persévérance scolaire ou de sous-scolarisation;

---

[42] Voir le document « Volet expérimental : soutien à la persévérance scolaire, Présentation de projet 2005-2006 » et les rapports d'activités des ONG, remis au MELS.

2) accroître la motivation scolaire, l'assiduité, l'estime de soi, le rendement académique, le sentiment d'appartenance, l'*empowerment* et l'émergence d'un projet personnel et professionnel;

3) constituer plus d'une quarantaine de dyades en 2006-2007 (objectif révisé à une trentaine en 2008-2009), afin de bénéficier d'un accompagnement et d'un soutien personnalisés, notamment au moyen d'un réseau de mentors permettant le retour aux études ou la persévérance dans le parcours scolaire. Le mentorat est défini comme une relation d'aide individuelle d'ordre scolaire et psychosocial entre un adulte bénévole et un élève;

4) impliquer le milieu et les acteurs locaux et scolaires afin de favoriser la persévérance et contrer le décrochage scolaire à travers une expérience de partenariat. Il s'agissait aussi, pour les CÉA, d'établir des liens avec le Programme 16-24 ans qui vise à favoriser le retour aux études des jeunes de 16 à 24 ans.

L'évaluation d'un projet semblable dans des écoles secondaires québécoises, le projet Prométhée, a été effectuée en 2000 (Théorêt, Garon & Hrimech, 2000)[43]. L'organisation et les objectifs du mentorat étaient semblables à ceux des projets Persévérance : plusieurs partenaires (mentors, CS, directions d'écoles, ONG, enseignants, employé permanent, psychologue, conseillers en orientation) jouant des rôles différents en termes de soutien (soutien professionnel, matériel, financier, organisationnel) ; un recrutement et une formation des mentors; l'examen du dossier judiciaire ; et autres.

Pour évaluer le projet Prométhée, un monitorage serré a été effectué et un échantillon aléatoire de 30 paires de mentors et de mentorés dans 5 écoles secondaires ont été sollicités à participer à l'enquête. Vingt-huit mentors ont fait un journal de bord structuré et vingt-six mentorés ont répondu à un questionnaire de 14 questions. L'évaluation par questionnaire a dégagé des perceptions positives des mentorés à l'égard

---

[43] Ce projet, inspiré de programmes en usage dans la communauté noire américaine, comprenait initialement 20 jeunes professionnels jumelés avec des adolescents de deux écoles secondaires montréalaises. Il s'est ensuite élargi à environ 55 mentors dans huit écoles de deux commissions scolaires de Montréal. Des projets similaires ont ensuite été implantés à Trois-Rivières, Ottawa-Hull, Calgary, Saint-Jean sur-Richelieu. Sur une période de 4 ans, le projet aurait rejoint environ 180 étudiants, dont près de 90 % qui ont poursuivi leurs études ou ont obtenu leur diplôme d'études secondaires. À l'automne 2002, le Projet Prométhée a fusionné avec les Grands Frères/Grandes Soeurs du Grand Montréal en tant qu'organisme sans but lucratif. Voir Théorêt, M., Sylvestre, C. *Le programme Prométhée.* http://www.acsa-caah.ca/pdf/fran/abandonscolaire.PDF

de leur relation avec leur mentor[44], puisque 88,5% disaient tenir beaucoup à conserver leur mentor. Chez les mentors, les principales sources de satisfaction perçues (de 1 à 7) ont été : possibilité d'aider le jeune (2,29), transmission de connaissances (3,46), espoir d'être utile à la société (3,57), amitié avec des adolescents (4,28), expérience pour la carrière (5,39), acquis personnels (5,71), contacts avec d'autres mentors (6,36). Selon les intervenants interrogés, ce projet aurait permis de renforcer les qualités, les habiletés d'apprentissage, la confiance, l'estime de soi et la motivation de l'adolescent sur le plan scolaire, personnel et social. Ils estimaient que les effets de ce projet sur les jeunes étaient de plusieurs ordres : une attention particulière d'un adulte accompli; un apprentissage plus personnalisé; un sentiment d'écoute, de soutien, de compréhension, de sécurité et de valorisation; un contact concret avec le monde du travail; de meilleures chances d'obtenir leur diplôme d'études secondaires; une meilleure attitude par rapport aux études et à leur avenir professionnel. Par ailleurs, les avantages pour le mentor seraient liés, selon les intervenants : à la satisfaction personnelle de contribuer à la formation de futurs adultes accomplis ; au plaisir de partager ses compétences et ses connaissances avec son protégé ; à plus de respect, de compassion et de tolérance pour les jeunes dont la culture diffère de la sienne ; à développer et/ou renforcer des habiletés interpersonnelles et communicationnelles ; à obtenir des références pour un emploi ultérieur.

Théorêt, Garon, et Hrimech (2000) ont ensuite cherché à mesurer les effets psychosociaux et scolaires du projet Prométhée auprès de 113 élèves à risque de neuf écoles secondaires, répartis entre un groupe expérimental (avec mentors) et un groupe témoin (sans mentor). En moyenne, les mentorés ont eu sept rencontres d'une heure avec leur mentor au cours de l'année scolaire, ce qui est assez peu. Les mentors et les mentorés disent avoir beaucoup apprécié l'expérience, mais au-delà de ces perceptions, les résultats obtenus n'ont pas permis de démontrer un effet significatif de ce projet, ni en termes psychosociaux, ni en termes de prévention de l'abandon scolaire. Le trop faible nombre de rencontres annuelles pourrait être la cause de cette inefficacité. L'étude décèle plutôt que les élèves du groupe témoin présentent un score de compétence sociale plus élevé que les mentorés, qu'ils ont un réseau familial plus étendu, mais

[44] Par ailleurs, 84,6 % lui font assez confiance, 73,1 % considèrent le mentor comme assez aidant, 72% veulent poursuivre la relation de mentorat, 46,2 % se considèrent très attachés à ce mentor, 38,5 % évaluent que cette relation ne leur a pas du tout permis de changer leur comportement et 12 % ne recommanderaient pas du tout le mentorat à leurs amis. Données issues du site cité, *ibid.*

un réseau moins important d'adultes non apparentés. Parmi les 124 élèves ciblés, il y a eu moins d'abandons scolaires dans le groupe expérimental que dans le groupe témoin, mais la différence n'atteint pas le seuil de signification.

Dans le cadre de notre étude, l'analyse qualitative des projets de Persévérance scolaire porte sur leur mise en œuvre et leur impact. Plus spécifiquement, nous allons dégager, à partir de différentes sources documentaires,[45] mais surtout des regards croisés, l'atteinte ou non des objectifs fixés initialement pour les quatre volets (psychosocial, accompagnement de mentorat, projet personnel d'orientation et activités de loisirs), de même que les obstacles ou les limites à leur mise en œuvre en 2007 et en 2009. Nous voulions vérifier si les objectifs initialement fixés se sont concrétisés selon les discours des acteurs directement impliqués, ou si au contraire, il y a un écart entre les objectifs et la réalité dans la mise en œuvre des projets[46].

2.1.3 Quelques définitions conceptuelles

Les deux volets de notre recherche sont étroitement liés. Comme nous l'avons rappelé au premier chapitre, la définition que l'on adopte de la persévérance, voire même de la réussite éducative, au secteur des adultes, doit tenir compte des réalités complexes vécues par les adultes eux-mêmes, mais aussi des caractéristiques et du mode de fonctionnement de la FGA, ce qui implique de saisir les obstacles et soutiens de tous ordres rencontrés par les étudiants adultes, leurs parcours ou expériences passées (notamment scolaires), les transitions d'un programme à l'autre. Il en va de même de l'évaluation des projets de Persévérance scolaire mis en place dans ce secteur : nous devons tenir compte des ressources, mais aussi des logiques de fonctionnement propre à la FGA, qui peuvent constituer des opportunités ou des contraintes dans la mise en œuvre efficace de ces projets.

Dès lors, dans le cadre de cette recherche, la *persévérance*, qui renvoie, généralement, à la poursuite des études en dépit de difficultés ou d'un abandon scolaires, se me-

---

[45] En plus des données d'entrevues, nous avons utilisé les fiches de renseignements sur les mentors et les mentorés, remises par les intervenantes communautaires, et les rapports annuels des organismes pour les deux années à l'étude, soit 2006-2007 et 2008-2009. Initialement, le projet prévoyait un accès des chercheurs à certaines sources d'informations recueillies (les fiches de tous les mentors et mentorés participants, les fiches de suivi des mentors, les résultats scolaires) mais certaines de ces informations n'ont pu être accessibles et s'avéraient moins pertinentes pour les fins de la recherche (comme les résultats scolaires).

[46] Nous revenons brièvement sur les éléments d'analyse de ces projets en introduction du chapitre 4, qui porte exclusivement sur l'évaluation des projets Persévérance scolaire.

sure par divers indicateurs (variables selon les études), tels que : la baisse de l'absentéisme, l'augmentation de la motivation, de l'assiduité et des résultats scolaires, ou par d'autres facteurs. Très souvent sous un angle plus psychologique que sociologique, la notion de persévérance est soumise dans les faits à différentes contraintes objectives et significations subjectives des acteurs impliqués dans la trajectoire d'un étudiant. La persévérance est non seulement étroitement associée à la motivation, mais aussi, pour certaines personnes exposées à d'importants facteurs de stress, de menaces ou de traumatismes, à la résilience. La résilience scolaire renvoie, généralement, à «la capacité d'atteindre le succès scolaire et social à l'école en dépit de l'exposition à des situations personnelles et environnementales difficiles » (Wang et Gordon, 1994). Il y a deux composantes essentielles de la résilience : 1) une exposition à un contexte de menaces, de conditions difficiles, d'adversité et de stress, incluant le processus migratoire; 2) une adaptation positive et une évolution ultérieure satisfaisante pour la personne. À cet égard, l'immigration, avec l'ensemble des pertes, processus d'acculturation et d'adaptation psychologique et sociale qu'elle implique, constitue un stress vécu avec plus ou moins d'intensité, selon les personnes, leur âge et les situations qu'elles rencontrent (Berry, 1989).

Pour sa part, *la motivation* en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement, perceptions qui incitent le jeune à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but (Viau, 1994). La motivation est le moteur permettant à un individu de façon cognitive d'élaborer des projets à court, à moyen et à long termes (Nuttin, 1985). La probabilité d'atteindre un but influence fortement la motivation, « par la valeur du but et par l'utilité perçue de l'action ou du moyen choisi » (Lens, 1993 : 59). Et « ce sont les buts et les projets qui permettent de passer de la motivation à l'action (…) en permettant ainsi à la motivation de se fixer » (Michel, 1989 : 59). Toutefois, ces buts doivent être réalistes et concrets, afin de permettre à l'individu de se prouver des choses et de se construire une image positive de lui-même. La « perspective future », élément clé de l'approche sociocognitive pour expliquer le processus d'apprentissage, ne peut être dissociée du but à atteindre ou du projet personnel, facteur majeur de motivation (Lens, 1993; Nuttin, 1980, 1985; Viau 1994).

La confiance en soi et l'estime de soi, utilisées ici de manière analogue, qui renvoient à la croyance en ses compétences et ses capacités à réussir, implique, indirectement ou directement, la perception des avantages et des possibilités de réussite, ou le sentiment d'avancer vers son but, ses aspirations personnelles et son projet.

Ces concepts de persévérance, résilience, motivation, estime de soi, sont assez difficiles à mesurer[47] parce qu'ils s'appuient sur des perceptions d'acteurs qui agissent selon différentes logiques d'action (Dubet, 1994 ; Lahire, 2002) et de facteurs situationnels, institutionnels, culturels ou de dispositions personnelles qui peuvent favoriser ou faire obstacle à la participation ou à la poursuite des études (Doray et Arrowsmith, 1997 ; Darkenwald et Valentine, 1985 ; Cross, 1981 ; Rubenson et Xu, 1997). Les acteurs composent leur expérience selon des logiques normatives, stratégiques, éthiques, fondées sur les significations subjectives qu'ils donnent aux contraintes (objectives) rencontrées dans leur parcours (Potvin et coll., 2010). C'est pourquoi il importe de situer les trajectoires sociales et personnelles des jeunes en premier lieu, parce qu'elles éclairent largement leur trajectoire scolaire : leurs conditions de vie depuis l'arrivée au Québec, leur situation familiale ou personnelle, les transitions liées aux cycles de vie (avoir des enfants, avoir ou perdre un emploi, etc.), leur trajectoire scolaire antérieure, l'aliénation face à un travail non qualifié, etc.

2.2. Démarche méthodologique

2.2.1 Les terrains de 2007 et de 2009

Cette recherche est exploratoire et qualitative. Outre l'analyse documentaire ayant permis la revue de littérature, les opérations réalisées représentent des analyses de contenu thématiques de données d'entrevues, sans utilisation d'un logiciel. Les données ont été recueillies à l'aide d'entrevues individuelles (73), par petits *focus group* de 2 ou 3 étudiants (5 groupes, 12 étudiants) ou d'intervenants (2 groupes, 4 intervenants)[48]. Le choix de la formule était fixé avec les participants, selon les besoins et disponibilités.

Une première enquête qualitative a été effectuée entre janvier et mai 2007 et a permis de recueillir une cinquantaine d'entrevues auprès de tous les acteurs impliqués dans les deux projets Persévérance scolaire: mentors, mentorés, enseignants, directeurs des centres d'éducation des adultes, responsables des ONG, responsable de ce dossier

---

[47] Bien sûr, il existe divers instruments en psychologie sociale (comme les échelles de motivation ou d'estime de soi) qui peuvent saisir une partie de l'autoreprésentation de soi, mais ils peuvent difficilement identifier tous les facteurs pouvant affecter le phénomène étudié, et les situations réelles dans lesquelles se retrouvent les individus.

[48] Nous avons aussi utilisé la démarche de l'intervention sociologique (Touraine, 1978) en 2008 avec un groupe de réflexion d'une quinzaine d'étudiants du programme « Français en transition » suivi sur 6 séances de discussion (une par mois pendant 6 mois). Rappelons que ces données font l'objet d'un autre rapport (en cours).

à la Commission scolaire de Montréal (phase I). En 2008, 18 entrevues ont été faites avec les jeunes et enseignants du programme « Français en transition » à la CSDM mais elles sont analysées ailleurs (Potvin, en cours). Puis, nous avons fait 35 autres entrevues individuelles entre janvier et mai 2009, surtout avec les mentors, mentorés, intervenants communautaires et directeurs des CÉA, afin d'évaluer les améliorations apportées aux deux projets de persévérance scolaire. Pour cette phase II, notre mandat était de compléter notre analyse évaluative en comparant l'évolution de ce projet à partir des données recueillies en 2006-2007 et en 2009.

Tableau 5
Les entrevues effectuées en 2007, 2008 et 2009

	Élève	Mentor	Enseignant	Intervenant communautaire	Directeur d'ONG	Directeur de CEA	Commission Scolaire	TOTAL
2007	26	11	5	4	2	2	1	51
2008 Français en transition	15	0 (NSP)	2	0 (NSP)	0 (NSP)	0	1	18
2009	15	14	0	4	0	2	0	35
TOTAL	56	25	7	8	2	4	2	104

Ainsi, entre janvier 2007 et mai 2009, nous avons rencontré 104 personnes en entrevues, en majorité des étudiants adultes et des mentors. En excluant les 18 personnes rencontrées dans le cadre du programme Français en transition, nous avons donc effectué 86 entrevues dans le cadre du projet Persévérance scolaire.

La démarche compréhensive impliquait l'adoption d'entretiens semi-directifs permettant de centrer le discours des personnes interrogées autour des différents thèmes définis préalablement par les chercheurs. Cette technique qualitative permet d'effectuer des relances et de faciliter les interactions entre le chercheur et son interlocuteur. Ce type d'entretiens, s'il laisse largement la place à la parole de l'interviewé, révèle des discours et des représentations subjectives basés sur les expériences personnelles. Ces perceptions donnent la possibilité de mieux saisir les rapports sociaux et institutionnels en jeu et consignent certaines pratiques scolaires.

De janvier à mai 2007, 26 étudiants intéressés à participer (sélection aléatoire) ont été rencontrés en entrevues, dont 12 dans de petits *focus group* de deux ou trois étu-

diants. De février à mai 2009, 15 étudiants et 15 mentors participants à des dyades fonctionnant depuis au moins deux mois ont été interrogés. Dans le CÉA 2, 10 entretiens ont pu être effectués afin de répondre à ce critère de durée, et certaines dyades dépassaient largement cette longévité (certaines existaient depuis 12 à 18 mois). Dans le CÉA 1, aucune dyade ne répondait au critère de longévité au moment de la recherche (entre février et mai 2009), mais nous avons effectué tout de même cinq entretiens auprès d'étudiants et cinq auprès de mentors.

En ce qui concerne le profil des mentors, nous avons rencontré 11 mentors (neuf femmes et deux hommes) en 2007, dont cinq dans un CÉA et six dans l'autre. Trois mentors étaient étudiants dans différents domaines (finance/économie, enseignement/éducation, communication), mais tous avaient une formation ou un diplôme universitaires : en communication, en éducation/enseignement, en anthropologie, en informatique, en philosophie, en travail social. Huit étaient travailleurs dans des secteurs différents : carrefour Jeunesse-Emploi, éco-quartier, marketing, génie, centre d'appel, traduction, aide médicale, intervenant scolaire (dont deux enseignants des CÉA). Ils étaient assez jeunes : la grande majorité avait entre 22 ans et 35 ans. Ils étaient d'origines ethniques différentes, mais surtout des jeunes Québécois francophones (ou Canadiens français) ou d'origine haïtienne nés au Québec (2e génération). Ils ont été recrutés par le biais de petites annonces, de kiosques en milieu universitaire et du réseau personnel d'une intervenante communautaire. Il s'agissait, pour la plupart, de mentors de longue date : quatre avaient débuté depuis moins de quatre mois, mais six mentors étaient impliqués depuis plus de six mois, dont un depuis 24 mois et trois depuis plus de 12 mois[49].

En 2009, nous avons rencontré 14 mentors, dont cinq au CÉA 1 et neuf au CÉA 2. Ils devaient être jumelés depuis plus de deux mois avec l'un des mentorés rencontrés en entrevues, ce qui explique leur petit nombre au CÉA 1, où peu de dyades avaient persisté depuis deux mois. Les mentors masculins ont fait figure d'exceptions et les deux que nous avons rencontrés étaient des retraités. Sur 14 mentors, neuf étaient des étudiants et cinq des travailleurs ou retraités

[49] Nous constatons que notre échantillon, recruté de façon aléatoire, correspond au profil général des participants (mentors et mentorés) aux projets Persévérance, tel que rapporté par les ONG et les CÉA dans leurs rapports annuels 2006-2007 et 2008-2009.

Tableau 6
Profils des mentors (2007 et 2009)

	Sexe		Âge		Origine ethnique et lieu de naissance	Occupation et diplômes
	homme	femme	25-35 ans	35 et +		
2007	2	9	8	3	5 Québec 3 Haïtien (2e génération) 1 Burkina Faso 1 Togo 1 Algérie	3 Étudiants 8 Travailleurs (11 diplômés universitaires)
2009	2	12	10	4	6 Québec (2 de parents Libanais ou Chinois) 4 Haïti (2 nés au Québec) 2 Algérie 2 France	9 Étudiants (études-travail : 4) 3 Travailleurs (2 chômeurs) 2 retraités (4 diplômés universitaires)
Total	**4**	**21**	**18**	**7**	**25**	**25**

Les mentors ont été sollicités à participer à l'étude lors des cafés-rencontres organisés par l'un des CÉA, avant des séances de mentorat et avec l'aide des intervenantes communautaires. Les enseignants ont plutôt été sollicités par la directrice de 2007 dans l'un des CÉA, lors d'une rencontre avec tous les enseignants et les chercheurs. Des présentations de la recherche dans les classes, ou au salon des enseignants sur l'heure du dîner, ont également eu lieu. Nous avons rencontré six (6) enseignants en 2007 dans les deux CÉA, qui donnaient des cours dans diverses matières et à des niveaux fort différents (français de 1er cycle du secondaire, mathématiques, histoire de 2e cycle du secondaire, Service d'entrée en formation (SEF), alphabétisation). Il s'agit d'enseignants ayant généralement une longue expérience en FGA.

Les directeurs des CÉA, rencontrés en entrevue dans leur bureau, ont favorisé les contacts avec les différents acteurs au cours de la recherche, en nous permettant d'être présents à divers événements, activités et moments de la journée. Pour leur part, les directeurs des ONG ont été rencontrés dans leur organisme respectif. En 2007, nous avons rencontré quatre intervenantes communautaires et deux directeurs des ONG. En 2009, nous avons interrogé quatre intervenantes communautaires, dont deux qui avaient déjà été interviewées en 2007 et deux nouvelles. Plusieurs rencontres informelles ont aussi eu lieu, dont deux avec des intervenants qui ont démissionné en 2007. Pour leur part, les deux directeurs des organismes communautaires ont été rencontrés en entrevue formelle et sur un mode plus informel, lors d'activités liées au projet (gala, colloques, réunions au MELS).

Les deux CÉA sont situés dans des quartiers et arrondissements relativement défavorisés sur le plan socioéconomique (Ville de Montréal, 2004), mais les étudiants viennent d'une diversité de quartiers et d'arrondissements de la ville. En effet, les jeunes peuvent être référés à un CÉA par un Centre local d'emploi, un organisme communautaire ou une école secondaire, ou encore choisir leur CÉA, contrairement aux écoles publiques du secteur des jeunes. Certains CÉA sont dédiés davantage au groupe des 16-24 ans et à la clientèle immigrante, ce qui explique la forte concentration de jeunes ayant ce profil dans ces deux CÉA de l'étude. Ces deux CÉA ont des profils de clientèle relativement semblables : environ 75 origines ethniques différentes, plus de 40 langues maternelles et une majorité de jeunes entre 16 et 24 ans. Au CÉA 1, il y a 500 étudiants le jour et environ 200 le soir. Au CÉA 2, il y a environ 600 étudiants le jour, dont 100 en francisation, et 200 étudiants le soir. Contrairement aux écoles primaires et secondaires du secteur des jeunes, l'indice socioéconomique n'est pas utilisé comme indicateur au secteur des adultes pour déterminer les écoles de milieux défavorisés.

Chapitre 3
Les trajectoires sociales et scolaires des jeunes

3.1 Portrait sociodémographique

Au regard des caractéristiques démographiques, socio-scolaires et socioéconomiques des 41 jeunes rencontrés — caractéristiques qui n'étaient pas prédéterminées à des fins de sélection pour la recherche — on constate que leur profil correspond à plusieurs égards au profil statistique plus général des jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en FGA, présenté au chapitre 1, de même qu'au profil de la centaine de jeunes environ, qui ont participé aux deux projets Persévérance durant les deux années de l'étude[50]. Les jeunes qui ont bien voulu participer à notre recherche étaient surtout de première génération, dont 70 % sont de jeunes femmes et 30 % de jeunes hommes (Tableau 5).

On retrouve à peu près la même proportion homme/femme que dans les deux projets Persévérance en général, selon les rapports annuels des ONG. Cette surreprésentation féminine peut être liée aux critères des projets eux-mêmes, en particulier le volet mentorat, qui a attiré davantage les jeunes femmes, autant chez les étudiantes que chez les mentors.

Par ailleurs, seulement 2,4 % des étudiants rencontrés ont 16-17 ans, 28,3 % sont âgés de 18-19 ans, 28,3 % de 19-21 ans et 39 %, de 22 ans et plus. Ils se retrouvent donc davantage dans le groupe des 22 ans et + (39 %), ce qui correspond aux statistiques d'ensemble sur les 16-24 ans issus de l'Immigration en FGA (MELS-Carpentier et Santana, 2009). La moyenne d'âge des étudiants rencontrés en 2007 est légèrement inférieure à celle de 2009 (21 ans contre 23 ans), alors que l'âge des participants aux projets dépassait davantage la limite initialement prévue (soit les 16-24 ans).

---

[50] Le nombre précis de participants et la durée de participation ont tellement varié qu'il est difficile d'obtenir un portrait clair de ces données compilées par les deux ONG dans leurs rapports annuels d'activité au MELS. Il y aurait eu un total 74 étudiants participant aux deux projets au cours de l'année 2006-2007 mais ce nombre (et la durée de leur participation) a varié d'une semaine à l'autre. En 2008-2009, entre 24 à 45 étudiants auraient participé au total.

Tableau 7
Renseignements sociodémographiques sur les étudiants rencontrés

Centres	Sexe		Âge				Année d'arrivée au Québec				Âge à l'arrivée au Québec/Canada					
	F	M	16-17	18-19	20-21	22 et +	NSP	1990-1999	2000-2005	2006 et +	Né au Qc	1-5	6-10	11-13	14-16	17-21
2007																
CÉA 1	5	4		4	4	1		1	6	2		1		1	5	2
CÉA 2	14	3	1	5	3	8	4	2	8	2	4	1		1	6	5
Total	19	7	1	9	7	9	4	3	14	4	4	2		2	11	7
2009																
CÉA 1	3	2		1	1	3		1	3	1*			1		2*	2
CÉA 2	7	3		2	4	4		1	4	6			1	3	3	3
TOTAL	**29**	**12**	**1**	**12**	**12**	**16**	**4**	**5**	**21**	**11**	**4**	**2**	**2**	**5**	**16**	**12**
%	**70,7**	**29,3**	**2,4**	**28,3**	**28,3**	**39**	**9,7**	**12,2**	**51,2**	**26,8**	**9,7**	**4,8**	**4,8**	**12,2**	**39**	**29,3**

* Un élève est né au Québec, mais retourné en Haïti de 6 ans à 15 ans. Il est revenu au Québec en 2004. Nous l'avons mis dans la « 1ère génération » car il a effectué sa scolarité (et sa socialisation) primaire en Haïti.

Il s'agit pour la plupart, de jeunes arrivés au Québec au cours de leur scolarité secondaire. Pour les deux années à l'étude, 51,2% des jeunes sont arrivés au Québec entre 2000 et 2005, donc depuis plus de 4 ans, alors que 24,4 % sont des nouveaux arrivants (moins de 4 ans). Au moment de leur arrivée, 12,2% des jeunes avaient entre 11 et 13 ans, 36,6 % avaient entre 14 et 16 ans et 29,3 % entre 17 et 21 ans. C'est donc plus de la moitié (51,2 %) qui est arrivée au Québec entre 11 et 16 ans.

Le principal pays d'origine des étudiants rencontrés, ou de leurs parents, est Haïti, autant en 2007 qu'en 2009 et ce, dans les deux CÉA. Sur les 20 étudiants arrivés entre 11 et 16 ans, 14 sont d'origine haïtienne. Parmi les étudiants arrivés plus tard (17 ans et plus), 6 proviennent d'Haïti. En ordre décroissant, les autres pays d'origine des jeunes ou de leurs parents sont fort diversifiés et ne représentent qu'un petit nombre : Amérique latine (Pérou, Mexique, Honduras, Guatemala, République dominicaine, Chili, Salvador, Colombie), Asie (Inde, Sri Lanka, Ouzbékistan), Maghreb/monde arabe (Algérie, Maroc, Iran) et Afrique (Congo Kinshasa et Burundi). Certains jeunes sont des réfugiés

ayant vécu des expériences dramatisantes liées à la guerre dans le pays d'origine (assassinats, viols, séparation des familles, etc.). Peu sont issus de couples mixtes : un jeune né au Québec a un parent d'origine haïtienne et un parent québécois francophone, tandis qu'un autre a un père d'origine iranienne et une mère québécoise francophone.

Tableau 8
Pays d'origine des étudiants (1ère génération) ou de leurs parents (2e génération)

Année	Haïti	Amérique Latine/Caraïbes	Pays arabes et Maghreb	Afrique	Asie	Total
2007	13 (50%)	8 (30,7%)	1 (3,8%)	1 (3,8)	3 (11,5%)	26 (63,4%)
2009	10 (66%)	1 (6,6%)	1 (6,6%)	2 (13,3%)	1 (6,6%)	15 (36,6%)
Total	23 (56%)	9 (21,9%)	2 (4,8%)	3 (7,3%)	4 (9,7%)	41 (100%)

Notre échantillon est très représentatif des données d'ensemble du MELS sur les jeunes de première et de deuxième génération issues de l'immigration en FGA en 2006-2007 (Carpentier et Santana, 2009), et des données recueillies par Mc Andrew et al (2010) sur le cheminement et la réussite scolaires de cohortes d'élèves de qui ont commencé leur secondaire en 1998 et en 1999 au secteur francophone, qui montrent que la proportion des jeunes originaires de la région « Antilles et Afrique subsaharienne », de même que de la région « Amérique centrale et du sud », est plus importante à se retrouver au secteur des adultes en 2007-2008 que les jeunes des autres régions d'origine.

Dans notre échantillon, 80,5 % sont de 1ère génération et 19,5 % de 2e génération (incluant la génération 1.5) ; les jeunes de 2e génération nés au Québec sont peu nombreux (4 sur 41 participants), mais quatre jeunes de « génération 1.5 », arrivés en âge préscolaire (3 ans et 5 ans) ou à 8 ans ont été considérés de 2e génération[51]. Donc, tous les jeunes arrivés à huit ans ou moins sont inclus dans cette catégorie. En combinant la « génération 1.5 » et la 2e génération, c'est donc huit (8) jeunes sur 41, soit 19,5% des jeunes qui sont susceptibles d'avoir un parcours différent de ceux de la 1ère

[51] Par contre, en 2009, un jeune né au Québec est retourné en Haïti à l'âge de 6 ans pour revenir au Québec à 15 ans, et nous l'avons considéré de 1ère génération. Évidemment, dans les cas d'enfants connaissant des migrations circulaires (ou des aller-retour) entre le pays d'origine et le pays d'accueil (ou d'autre pays), leur situation rend ces catégories plus difficiles à utiliser, voire caduques. Peut-être que le terme de «génération transnationale» serait plus approprié dans leur cas?

génération. Leurs parents sont d'origines ethniques ou nationales fort différentes (Haïti, Salvador, Colombie, Iran, Burundi).

Parmi les langues maternelles les plus importantes, le créole arrive en premier (47%), suivi du français (22 %) et de l'espagnol (22 %). En 2007, 13 jeunes sur 26 (50 %) sont créolophones. Ils sont plus nombreux au CEA 1 (78 % des jeunes rencontrés, soit sept sur neuf) qu'au CEA 2 (35%, soit six sur dix-sept). La plupart parlent aussi le français en Haïti. Au CÉA 2, huit jeunes sur 17 (47 %) ont comme langue maternelle l'espagnol, soit 19,5 % de l'ensemble des jeunes rencontrés en 2007. En 2009, le profil est plus complexe dans les deux CÉA : 8/15 jeunes d'origine haïtienne déclarent le français comme langue maternelle, mais parlaient aussi le créole à la maison et à l'école en Haïti, 3 ont le créole comme langue maternelle, mais parlent aussi le français, et les autres parlent d'autres langues (russe, arabe/kabyle, Lingala/Swahili, Kurundi).

Tableau 9
Langues maternelles et/ou parlées à la maison (2007 et 2009)

	Français	Anglais	créole	Espagnol	Arabe	Autres	Total
Total	9 (21,9 %)	1 (2,4%)	**19 (46,3%)**	9 (21,9%)	1 (2,5%)	3 (7,3%)	41 (100%)

Par contre, plusieurs étudiants d'origine haïtienne parlent de leurs difficultés à maîtriser le français, dont NAT (2009), qui souligne l'importance d'avoir été en classe d'accueil pour comprendre la langue d'enseignement au Québec. Par ailleurs, le déni du créole au sein des familles ressort de nombreux entretiens.

3.2 Trajectoires sociales et familiales

Pour mieux saisir les expériences et trajectoires migratoires, nous resituons le milieu social d'origine des étudiants, de même que les conditions familiales et sociales dans lesquelles ils vivent depuis leur arrivée au Québec. Ce portrait rapide de leur expérience permet de comprendre les difficultés ou, au contraire, les facteurs favorisant la « résilience » de ces jeunes dans leur parcours scolaire.

3.2.1 Situations familiales

Les récits de vies des jeunes interrogés font état en grande majorité de familles dispersées, de conflits familiaux (20 %), de longues séparations des membres de la fa-

mille et de recomposition familiale due à la migration ; 34 % vivent dans des familles reconstituées, dont 24 % chez un membre de la famille élargie (tante, grand-mère, etc.) et 56 % avec un de leurs deux parents, souvent le père arrivé au Québec quelques années avant ses enfants. Seulement 15 % vivent seuls ou en couple, même si 22 % ont des enfants, dont 17 % qui sont de jeunes mères monoparentales. Ces situations familiales apparaissent comme le modèle le plus fréquent chez les étudiants d'origine haïtienne. Il est parfois malaisé de reconstituer le parcours et la famille tant le modèle de la famille nucléaire semble une exception (tableau 8).

Plusieurs sont arrivés au Québec quelques années après les autres membres de leur famille, le plus souvent leur père, qu'ils n'avaient pas vu depuis plusieurs années et qui s'était remarié au Québec. Ces jeunes ont été élevés au pays d'origine par la mère ou par les grands-parents et/ou oncles et tantes.

Tableau 10
Situations familiales des étudiants (2007 et 2009)

Statut de vie des répondants	
Seul	3 (7,3%)
Couple	3 (7,3%)
Mères monoparentales	7 (17%)
Vit avec un ou ses parents	23 (56,1%)
Vit dans sa famille élargie	10 (24,4%)
Enfants à charge	9 (22%)
Famille d'origine	
Recomposée	14 (34%)
Père et/ou mère dans pays d'origine	12 (29,3%)
Problèmes avec belle-famille	8 (19,5%)
Total	41 (100%)

Une dizaine de jeunes au total (24 %) sont venus d'Haïti pour rejoindre un des deux parents arrivé au Québec depuis quelques années, l'autre parent étant généralement resté en Haïti. En 2007, c'est le cas de six étudiants arrivés entre 11 et 16 ans au Québec, dont quatre qui avaient un père venu entre cinq à 10 ans plus tôt, et deux dont c'était la mère qui était venue entre trois à huit ans plus tôt. En 2009, ils étaient quatre dans cette situation.

Au total pour les deux années, une douzaine de jeunes (soit 29%) avaient un de leurs parents directs (père ou mère) qui était resté dans le pays d'origine lorsqu'ils ont immigré. C'est le cas de cinq jeunes d'origine haïtienne en 2007, dont le père est resté au pays, et de sept jeunes en 2009, dont quatre qui ont laissé leur mère au pays d'origine. Par ailleurs, 4/41 jeunes ont laissé des frères et sœurs dans le pays d'origine. Ces séparations rendent difficiles l'adaptation de ces jeunes au Québec : ils en parlent avec beaucoup d'émotions et estiment qu'elles affectent négativement leurs études. Les pères et mères absents, dont ils sont parfois sans nouvelles, confèrent des situations mal vécues.

La famille élargie apparaît à plusieurs reprises comme un élément structurant dans la vie familiale des jeunes d'origine haïtienne. Demi-frères et sœurs, enfants des beaux parents et cousins composent alors des fratries élargies. Il s'agit pour la plupart de familles reconstituées (14 sur 41, soit 34% pour 2007 et 2009), dans lesquelles les jeunes ont dû vivre aussi avec le nouveau conjoint du père ou de la mère et parfois avec les enfants du conjoint. Par ailleurs, 23 étudiants vivent avec un ou les deux parents (56%), et 10 vivent chez un membre de la famille élargie : belles-mères, cousines ou tantes (24,4%), dont un qui a été adopté par sa tante. Seulement trois jeunes vivent seuls et trois sont en couple.

Huit jeunes disent avoir eu des problèmes d'adaptation à leur « belle famille » ou famille reconstituée lorsqu'ils sont arrivés au Québec. Les relations furent particulièrement difficiles avec leur « belle-mère », ou avec le parent avec lequel le jeune ne vivait plus depuis plusieurs années (souvent le père). Par exemple, CHE (2007) parle de sa belle-mère qui la maltraitait, elle et ses frères et sœurs arrivés d'Haïti quelques années plus tard pour venir rejoindre leur père. Ce dernier était au Québec depuis 10 ans et s'était remarié avec une femme d'origine haïtienne :

> CHE (2007) : Elle ne frappait pas vraiment, mais elle nous menaçait. Et nous, on avait peur, fait qu'on ne voulait pas trop… Je trouvais ça l'enfer. C'était invivable pour moi. J'ai été traumatisée, même. J'ai même failli me suicider, tout ça, tellement que j'en ai vécu. Je me sentais pas dans ma famille, pas bienvenue […] t'es embarrassant, là, dégage ! Ce n'était pas juste moi, c'était nous, qui venions d'arriver (parle de ses 6 frères et sœurs). […] Quand je suis arrivée, j'avais le vouloir en moi, je voulais foncer et j'aimais ça l'école, tout ça. Mais à cause de tout ce qui s'est passé, ça a fait que… l'école, c'était plus important pour moi.

Trois jeunes rencontrées ont parlé d'idées suicidaires en raison des conflits avec leur belle-mère et de leur profonde détresse au moment de leur arrivée au Québec. Elles sont arrivées entre 11 et 15 ans et ont connu une adaptation très difficile à leur nouvel environnement. Selon elles, leurs échecs aux tests de classement, leurs « déclas-

sements » et leurs difficultés scolaires en général sont largement attribuables à ces difficultés d'adaptation sociale et familiale.

Parmi tous les jeunes rencontrés en 2007 et 2009, neuf sur 41 (22 %) ont des responsabilités familiales, dont sept mères monoparentales (17 %). Cinq d'entre elles sont inscrites au programme *Ma place au soleil* d'Emploi-Québec pour terminer leurs études secondaires. Les deux autres étudiants-parents vivent en couple avec des conjoints qui travaillent.

Les étudiants rencontrés sont issus, en grande majorité, d'un milieu populaire et/ou défavorisé et leurs parents occupent des emplois généralement peu spécialisés, au Québec comme dans le pays d'origine : ouvriers de manufacture, employés de services, vendeurs ou serveuses. Chez les jeunes d'origine haïtienne, on note une forte présence de travailleurs du secteur de la santé dans leur entourage, qui influence leur projet professionnel et leurs aspirations. Seulement trois jeunes se disent de « classe moyenne à aisée » en Haïti et estiment que leur famille a connu une déqualification scolaire et sociale en venant au Québec. Dans l'ensemble, l'adaptation familiale lors de l'arrivée au Québec a été difficile pour la plupart des jeunes : recherche d'emploi, déprime des parents, faibles ressources, perte du réseau social, chute sociale, apprentissage de la langue. Selon MARL(2007) :

> Je trouvais ça décourageant, je ne savais pas si j'allais rester, je voulais avoir quelque chose que j'aime, je voulais lâcher l'école, je venais deux fois par semaine. Ma mère a beaucoup souffert, donc elle est très ouverte. Je pleurais, je lui disais que je ne voulais pas rester ici. Mon père est au Mexique, toute ma famille est au Mexique, parce que ma mère est mariée avec un Québécois […] c'était dur l'adaptation.

Les jeunes réfugiées rencontrées ont vécu des événements traumatisants liés à la guerre dans leur pays d'origine : parents tués, frères restés dans des camps de réfugiés, petites sœurs violées.

À l'exception des jeunes réfugiées, tous affirment que leurs parents ont choisi d'immigrer pour avoir une vie meilleure et un avenir plus prometteur pour leurs enfants. Pour les jeunes d'origine haïtienne provenant de milieux plus aisés en Haïti, l'instabilité du pays et l'insécurité sont aussi évoquées. Pour eux, le déclassement a été à la fois scolaire et social. Ils ont effectué leur scolarité dans une école privée religieuse de haut niveau, réservée aux familles aisées en Haïti. Se retrouver dans un CÉA pour recommencer en partie leur scolarité secondaire a été très mal vécu.

Environ la moitié des jeunes affirment avoir un bon soutien de leurs parents ou des autres membres de leur famille pour poursuivre leurs études. Ce sont surtout les jeunes de 1ère génération qui sont poussés ou encouragés très fortement par des personnes significatives de leur entourage, sauf chez ceux qui n'ont pas de bonnes relations avec leurs parents (et surtout, leurs beaux-parents) ou qui viennent d'une famille tellement nombreuse qu'ils ont dû se débrouiller tout seuls. C'est le cas de DEL (2009) :

> Je ne savais pas ce que je voulais. J'étais comme toute seule à vouloir quelque chose, j'avais pas de support, rien du tout. C'est comme dans le monde scolaire, c'est moi qui a été mon seul supporter. Parfois, si tu raisonnes par toi-même, tu vas faire des choses par toi-même. Il n'y a personne pour te dire « ne fait pas ça », parce que c'est à toi de le faire. […] Ma famille, elle est tellement grande que parfois on oublie la dernière… et les jeunes faisaient leurs affaires à eux. Ma belle-mère travaillait dans la couture pour nous nourrir et tout ça. […] Je me suis débrouillée toute seule ! Je voulais faire quelque chose de moi. Je ne voulais pas passer tout ce temps à étudier et sortir avec rien.

Les jeunes nés au Québec ou arrivés très tôt dans le système scolaire sont moins nombreux à avoir un soutien de leur famille. Le fait d'avoir des frères et sœurs plus âgés, ou un membre de la famille faisant (ou ayant fait) des études au Québec joue sur la motivation et la perception du système scolaire et des possibilités de réussite. Il en va de même chez les jeunes dont certains membres de leur famille ou de leur entourage travaillent en milieu scolaire et apparaissent comme des modèles.

La motivation dans ces deux groupes tient de facteurs intrinsèques ou extrinsèques différents, notamment selon l'âge et l'expérience vécue par les individus. Ils veulent tous terminer au plus vite pour avoir un diplôme leur permettant soit de poursuivre leurs études au Cégep, en formation professionnelle ou à l'université, soit obtenir un emploi plus intéressant, plus valorisant et mieux rémunéré. Mais leur motivation s'appuie, pour les plus jeunes nouvellement arrivés au Québec, sur le fait qu'ils n'ont, pour la plupart, jamais décrochés et qu'ils font du rattrapage à cause, selon eux, des déclassements ayant entraîné leur retard, ou, pour les plus vieux, du temps perdu à « niaiser à l'adolescence ».

3.2.2 Situation en emploi

En 2007 et 20009, 28 jeunes sur 41 (68%) travaillent tout en poursuivant leurs études au moment de l'entrevue, à l'exception des sept jeunes participant aux programmes d'Emploi-Québec (17%) et de quatre autres sans emploi (Tableau 9). Ils occupent généralement des petits boulots peu spécialisés, des emplois précaires, rémunérés au salaire minimum : vendeurs dans des boutiques, caissière ou serveurs de restaurants,

surtout dans des chaînes (Tim Horton, McDo, Harvey's, Coffee Time), téléphoniste dans un centre d'appel ou emballeur au supermarché.

La plupart ont un travail à temps partiel (entre huit à 20 heures/semaine) et trois travaillent jusqu'à 40 h par semaine tout en poursuivant leurs études. Certains travaillent jusqu'à 23 h tous les soirs et disent s'absenter souvent de leurs cours. Ceux-ci affirment que la conciliation travail/études affecte leur assiduité et leur concentration en cours.

Tableau 11
Situation en emploi des étudiants (2007-2009)

Cumul travail et études	Programmes Emploi-Québec	Aide sociale	Sans-emploi et sans prestations sociales
28 (68%)	7 (17%)	2 (4,9%)	2 (4,9%)

C'est par exemple le cas de SIM (2009) : « Je travaille à temps plein et quand j'arrive ici, je n'ai pas l'énergie. Tu sais? Je ne peux pas me concentrer vraiment des fois. Je suis tout le temps endormi ». Quelques-uns travaillent depuis l'âge de 15-16 ans (l'un d'entre eux depuis l'âge de 13 ans), comme AB (2009), qui éprouve aussi des difficultés à concilier les deux :

> J'avais continué l'école avant, mais ça ne marchait pas, car j'avais beaucoup de difficultés, je travaillais, j'allais à l'école. Je travaillais le jour, j'allais à l'école le soir. J'avais de la misère à comprendre, à me concentrer […] j'avais besoin d'aide. Avec les professeurs, ça marchait bien, ça rentrait, mais ça ne restait pas longtemps!

Une bonne dizaine de jeunes dit d'ailleurs avoir décroché plus ou moins temporairement, en FGJ ou en FGA, parce que le travail prenait plus de place que l'école[52]. Ils veulent, généralement, assurer leur indépendance financière, aider leur famille ici ou au pays d'origine, ou donner un complément d'aide financière à leurs parents ou belle-famille. La grande majorité provient d'un milieu économique difficile et doit travailler pour payer les factures ou aider la famille. NAT (2009), originaire d'Haïti, arrivée à l'âge de 11 ans pour rejoindre sa mère, voulait aider sa mère financièrement.

[52] L'influence du travail rémunéré sur les performances scolaires est controversée dans la littérature scientifique. Certaines études montrent une relation négative entre la performance à l'école et l'occupation d'un emploi chez les jeunes du secondaire, alors que d'autres attribuent un rôle important à l'emploi dans la préparation des jeunes au marché du travail (dans l'acquisition de certaines habiletés ou compétences : responsabilité, ponctualité, organisation, etc.) (Théorêt et al, 2006).

> […] Avant, j'allais à l'école secondaire normale et j'ai lâché parce que je voulais aller travailler. Je voulais ramasser un peu d'argent. […] c'est ma mère, tu sais, elle a cinq enfants, j'ai trois plus vieux frères. Ben c'est ça, à un moment donné j'ai dit : « regarde, prends soin de ma petite sœur et puis moi, je vais travailler », mais elle n'était pas d'accord pour que je lâche l'école. (C'était en) secondaire 2 […] J'avais 16 ans puis je suis allée dans d'autres écoles pour adultes, mais je n'étais pas vraiment motivée.

FAR (2007) se dit très stressé, car sa mère, restée en Haïti, est atteinte d'un cancer. Elle travaille pour lui envoyer de l'argent et doit concilier les deux, même si elle se dit exténuée.

> Le matin, je suis plus capable de me lever parce que je me sens faible ; mais il faut que je vienne à l'école. Je me dis non, je ne vais pas lâcher l'école et je ne vais pas lâcher le travail. Et c'est ça qui bout dans ma tête ; je voudrais faire les deux ensemble, mais je ne peux pas, ça me rend malade.

Leur expérience dans le monde du travail, à petit salaire, les pousse à vouloir obtenir un diplôme leur assurant un meilleur revenu, comme AB (2009):

> Pendant que j'étais sur le BS, j'me disais « il faut que je bouge, faut que je fasse quelque chose ». Parce que je voyais que les jobs que je cherchais, c'était toujours le salaire minimum. Les jobs exigeaient le secondaire 5. Au début c'était : « est-ce que t'es diplômé ? ». Non. Ça ne marchait pas.

NA (2009), mère monoparentale qui a abandonné l'école pour aller travailler, évoque de meilleures perspectives d'emploi comme source de motivation :

> Je pensais à d'autres choses, je voulais faire du travail et je ne voulais pas aller à l'école. Mais j'aurais dû ! (rire). Quand j'ai eu ma fille, je me suis dit « je veux une autre vie », je veux gagner plus d'argent. J'étais au salaire minimum, 7-8. Des fois, je travaillais 40 h par semaine et des fois, j'étais sur appel aussi, quand il n'y avait pas assez d'ouvrage et qu'ils m'appelaient au besoin. Dans les emplois que je voulais, c'est très difficile, car ils te demandaient un diplôme de secondaire.

Deux jeunes ont été sur des programmes d'Emploi-Québec mais ont été « coupés », l'un pour ne pas avoir terminé ses études dans le temps imparti et l'autre, mère monoparentale, pour avoir dépassé le taux d'absences scolaires maximal, fixé par Emploi-Québec.

Leur discours est assez précis sur leur choix professionnel et fait preuve d'une assez grande maturité vocationnelle. Presque tous les jeunes ont fixé des objectifs professionnels, les orientant vers la formation professionnelle ou le cégep (mécanicien, éducatrice spécialisée, policier, secrétaire, agent de bord, technique de travail social, technique administrative, tourisme, éducatrice, technique en architecture ou en génie), dont plusieurs dans le secteur de la santé (infirmière, préposée aux bénéficiaires, hygiène den-

taire, technique de pharmacie). Un seul n'a pas de projet et un seul en a un très ambitieux, celui de devenir médecin. Ils ont tous une assez bonne connaissance des étapes ou études à poursuivre pour atteindre leurs objectifs.

3.2.3 Les principaux problèmes évoqués ayant affecté leur parcours scolaire

Outre la conciliation travail-études et les problèmes familiaux évoqués précédemment, les principaux problèmes rencontrés au cours de leur trajectoire sociale diffèrent selon les générations : les plus récurrents chez les jeunes de 1ère génération sont liés au stress dû à l'adaptation linguistique, culturelle et sociale au moment de leur arrivée, alors que chez les jeunes nés au Québec ou arrivés en bas âge, ils mentionnent plutôt l'échec scolaire, les redoublements, la toxicomanie ou le travail, qui ont menés à leur décrochage scolaire.

Parmi les problèmes, celui de la langue est central et a entraîné un isolement et une perte d'estime de soi chez la plupart des jeunes, surtout parmi ceux qui étaient âgés entre 11 et 17 ans à leur arrivée au Québec. FAR (2009) se rappelle :

> Quand on est arrivé ici, si tu viens d'un pays sous-développé, et que t'es pas trop avancé dans ton pays, que tu ne comprends pas le français, t'as peur de parler. Tu fais des fautes, ça rend les autres froids. T'es renfermé sur toi-même, t'as pas vraiment d'amis.

Par ailleurs, les problèmes de chômage de leurs parents, la violence familiale ou les conflits avec certains membres de la famille reviennent constamment :

> CHE (2007) : Au milieu de la famille, il y avait des disputes… ça n'allait pas bien, fait que ça ne m'aidait pas à être à l'école. J'étais toujours dans une bulle, dans ma bulle à moi. Je n'étais pas là. J'allais à l'école juste pour leur faire plaisir, mais dans le fond…

Les jeunes ayant rencontré les plus lourdes difficultés ont connu le « cheminement particulier » à l'école secondaire. Ils ont redoublé et décroché en FGJ et sont plus souvent de 2e génération. Sept jeunes, notamment ceux qui ont « décrochés », disent avoir connu des problèmes de drogues ou d'alcool : un jeune parle de sa cure de désintoxication à 12 ans et de son passage en centre d'accueil, un autre mentionne qu'il vient d'arrêter, un 3e a été en prison à cause de ce problème, un autre dit prendre parfois de la cocaïne et trois jeunes affirment avoir lâché l'école en FGJ parce qu'ils étaient trop sur le « party ». Souvent, la drogue s'entremêle à des problèmes familiaux :

> CO (2007) : J'ai souvent été exclue de la famille… Elle (ma mère) veut plus que moi je voudrais pour moi. […] Elle pognait des crises et me lançait des objets. Elle prenait mes affaires et les jetait dehors. […] C'est pour ça je suis partie su-

> per jeune. Elle m'a envoyé sur la desintox. Mais c'était juste du pot. […] Elle, elle a vécu plus de choses […] Elle rentrait chez nous des fois toute maganée. […] Mais ma mère, ce n'est pas quelqu'un qui va me battre. C'est plutôt la morale.

Plusieurs font mention d'obstacles liés à leur perception de soi souvent négative, comme étudiant adulte : la peur du jugement des autres parce qu'ils ont pris du retard, le stress de passer des tests de diagnostic. Le manque de confiance en soi, en ses capacités et compétences, est très souvent mentionné par les participants. Les mauvaises expériences du passé, en cours de scolarisation, reviennent dans leur discours.

Si la grande majorité (une trentaine) disent s'être fait des amis au CÉA, certains jeunes ne fréquentent personne à l'école en raison d'un horaire trop chargé. Ils ont majoritairement des amis de toutes origines, mais pas parmi les étudiants plus âgés qu'eux, qui n'ont pas la même façon de penser, selon certains. Il semble exister un inconfort, voire une distance à l'égard des adultes plus vieux qui fréquentent leur CÉA. Des études auprès d'étudiants plus vieux ont par ailleurs révélé que l'inverse est aussi vrai : le mélange avec des jeunes de moins de 20 ans ne serait pas toujours apprécié (Lavoie et coll., 2004).

3.3 Trajectoires scolaires

Ce qui frappe en premier lieu dans les récits des jeunes est l'hétérogénéité et la sinuosité de leurs trajectoires scolaires. Ces étudiants ont parfois eux-mêmes des difficultés à retracer leur propre parcours. Certains ne comprennent pas nettement comment ils en sont arrivés là, parce qu'ils connaissent souvent peu le système scolaire, ses programmes et sa terminologie : ils confondent les tests qu'ils ont effectués, ne connaissent pas les filières, mélangent les appellations « classe d'accueil », « cheminement particulier », « francisation », « alphabétisation », etc. Ils ont du mal à mettre des termes sur les structures qui les accueillent. Par ailleurs, la multitude d'embranchements ou de codes pour élèves ayant des difficultés au Québec ne simplifie pas la compréhension de leur propre parcours.

Lors de l'entrevue, plusieurs jeunes connaissent leur niveau dans certaines matières, mais certains ne savent pas exactement dans quel service de formation ils sont inscrits actuellement, ou dans lequel ils ont été inscrits antérieurement[53]. Certains sont

[53] Même en utilisant les fiches remplies par les mentorés inscrits dans les projets Persévérance , plusieurs données semblent contradictoires ou contraires aux données des entrevues.

au premier cycle du secondaire dans une matière de base, mais second cycle dans une autre matière. Une bonne dizaine de jeunes disent avoir recommencé à zéro, ayant été classés en alphabétisation ou en présecondaire pendant une période plus ou moins longue à leur arrivée en FGA.

Ainsi, au moins quatre jeunes rencontrés sont inscrits au Service d'entrée en formation, un groupe fermé avec une titulaire de classe qui donne des cours magistraux. Cette titulaire aurait, selon certains, changé leur vie! Comme toutes les classes sont multiniveaux en FGA, ces étudiants sont à différents niveaux dans les matières de base. Un grand nombre se retrouve, par exemple, au primaire ou au 1er cycle du secondaire en français alors qu'ils sont plus souvent en 4e ou 5e secondaire en maths et en anglais. Certains sont dans plusieurs services de formation. Pour les deux années à l'étude, sept disent être en présecondaire/alphabétisation ou 6e primaire en français, dix au premier cycle du secondaire dans l'une ou l'autre des matières de base, six en 3e secondaire, dix en 4e secondaire et quatre en 5e secondaire.

Tableau 12
Services de formation des étudiants au moment de l'entrevue (2007-2009)

Services de formation déclarés	Nombre de jeunes (2007 et 2009)
Service d'entrée en formation	4 (9,7 %)
Présecondaire ou alphabétisation (plusieurs niveaux)	7 (19,5%)
1er cycle du secondaire (plusieurs niveaux)	10 (24,4%)
2e cycle du secondaire (plusieurs niveaux)	20 (46,3%)
TOTAL	41

Rappelons que la majorité des étudiants interrogés est arrivée tardivement à l'adolescence dans le système scolaire québécois. Pour les deux années à l'étude, 75,6 % des jeunes sont arrivés au Québec entre 2001 et 2008, donc depuis moins de huit ans. À l'arrivée, près de 50 % avaient entre 11 et 16 ans et 29,3 % seulement entre 17 et 21 ans. C'est donc 70 % des jeunes de notre échantillon qui sont passés par la FGJ au secondaire avant d'aller en FGA. Les jeunes rencontrés en 2009 sont arrivés plus tardivement au Québec que ceux rencontrés en 2007, passant directement en FGA, en transitant souvent par l'alphabétisation.

3.3.1 « Classe d'accueil », tests de classement et scolarité reconnue

Pour les deux années de l'étude, 23 jeunes sur 41 (56,1 %) disent avoir passé par une « classe d'accueil » au primaire ou au secondaire, à l'exclusion de ceux qui sont nés au Québec ou qui sont arrivés avant l'âge de six ans (six jeunes) ou après 16 ans (12 jeunes). La majorité de ces jeunes (19) dit avoir passé au moins un an en classe d'accueil, deux sont restés entre un an à six mois avant d'intégrer la classe régulière (au primaire), et deux autres ont passé deux ans en classe d'accueil. Ils affirment presque tous qu'ils ont ensuite été classés à des niveaux inférieurs à ceux atteints dans leur pays d'origine, en FGJ et en FGA.

Vingt-deux (22) jeunes sur 41 disent avoir passé des tests de classement à leur inscription au secteur des jeunes en arrivant au Québec (53,6 %), alors que trente-trois jeunes (soit 80,5 %) disent avoir effectué des « tests de classement » au moment de leur inscription dans un CEA en FGA, tests qui les auraient « rétrogradés ». La plupart d'entre eux arrivaient directement de la FGJ avec leur dossier scolaire, sans avoir décroché[54]. Six ou sept provenaient d'un séjour en classe d'accueil en FGJ, trois du cheminement particulier. Par contre, certains jeunes qui n'ont pas interrompu leur scolarité entre la FGJ et la FGA auraient été admis uniquement sur dossier (8 étudiants, soit 19,5 %).

Ceci dit, ils ne font pas de différence entre un test de classement et un test diagnostic, et ne savent si c'est la même chose. Parmi ceux qui se souviennent d'avoir passé des tests à leur arrivée au Québec, aucun n'aurait eu du temps ou des documents pour se préparer. Dans tous les cas, les classements sont donc décrits comme ayant été faits à l'aide de tests ou d'examens écrits dans différentes matières le jour de l'inscription. Ils auraient reçu une feuille et auraient été installés dans une salle avec un surveillant. La plupart des élèves ne se souviennent pas ou ne savent pas qui leur a fait passer ces tests ; certains pensent que ce sont des enseignants, d'autres la direction du CÉA, la CSDM ou le ministère de l'Éducation (MELS). Par ailleurs, ils étaient au début de leur processus d'adaptation au Québec et n'avaient aucun point de repère. Selon RO (2007) : «On connaissait rien du système, de la société, et tout. J'étais toute confuse. Je n'ai rien écrit sur ma feuille à l'examen ». Plusieurs jeunes qui ont passé des tests parlent des

[54] Rappelons que ces données perceptives doivent être considérées avec prudence, puisque les jeunes ne savent pas toujours quels types de tests ils ont passé. Toutefois, les perceptions sont importantes à considérer car elles suscitent des comportements chez les acteurs (apprenants mais aussi intervenants ou gestionnaires scolaires) et peuvent donc entraîner des effets systémiques plus larges.

conditions difficiles et du stress associé à ces tests, comme nous le verrons dans les extraits d'entrevues plus loin.

La plupart des jeunes originaires de pays où le français est en partie ou entièrement la langue d'enseignement (les jeunes d'origine haïtienne ou africaine), relatent leur désarroi face à leur classement en français. Pensant maitriser le français, ils se sentent particulièrement dévalorisés par le système scolaire québécois. Ils posent un regard très critique sur le mode d'évaluation de la langue par le système en FGA, surtout dans les CÉA disent-ils, n'ayant reçu aucune explication sur leurs erreurs aux examens de classement.

Selon les estimations faites à partir des entrevues et des déclarations sur les fiches[55], en considérant le temps passé en classe d'accueil, le niveau reconnu à l'entrée dans leur CÉA actuel et les niveaux atteints dans les matières de base (au moment de l'entrevue), le retard accumulé chez les jeunes de notre échantillon est d'environ trois ans en moyenne**.** Par exemple, en 2009, un élève qui était en 2e secondaire dans son pays d'origine passe deux ans en classe d'accueil puis est reclassé en 1er secondaire en FGA dans les matières de base ; deux étudiants en 3e secondaire dans leur pays d'origine passent un an en classe d'accueil : l'un est reclassé en alphabétisation, puis en 1er secondaire en FGA, tandis que l'autre est reclassé en alphabétisation puis en présecondaire. Deux autres étudiants en 4e secondaire dans leur pays d'origine arrivent l'un en classe d'accueil pour un an et l'autre va directement en FGA, mais ils se retrouvent tous les deux reclassées en 2e et 3e secondaire selon les matières. Nous pourrions multiplier ces exemples.

En fait, pour les étudiants qui sont arrivés au primaire au Québec, le retard est, en général, moindre que pour ceux qui sont arrivés au secondaire. Toutefois, les trois jeunes qui sont passés par une classe d'accueil au primaire disent avoir ensuite accumulé un retard qui, soit, les a fait décrocher au secondaire, soit les a fait redoubler et empêché d'avoir le niveau requis pour rester en FGJ (être au moins en 3e secondaire avant l'âge de 16 ans).

Pour les étudiants qui étaient au secondaire dans leur pays d'origine et qui sont arrivés au secondaire en FGA, les parcours semblent plus hétérogènes. Les étudiants qui

---

[55] Quelques informations sont toutefois manquantes, puisque certaines sections des fiches n'ont pas été complétées par les étudiants. Il faut donc considérer ces données avec prudence. Par ailleurs, la diversité des niveaux atteints dans les différentes matières de base rend très difficile (voire impressionniste) ce type d'estimation.

avaient atteint les niveaux inférieurs aux 2e et 3e secondaires dans leurs pays d'origine ont des parcours semblables : ils ont été en classe d'accueil pour se retrouver ensuite en alphabétisation, en présecondaire ou en 1er secondaire en FGA, afin de se remettre à niveau, selon ce qu'on leur a expliqué. En général, les étudiants les plus avancés dans leur pays d'origine (4e et 5e secondaire) n'ont pas refait entièrement leur scolarité secondaire, sauf une étudiante d'origine haïtienne, qui a un choc à son arrivée :

> GLA (2007) : Moi j'étais déjà arrivée au secondaire 5 dans mon pays, j'étais au lycée. Et puis quand j'ai fait mon équivalence [au MELS], on m'a donné le secondaire 4, avec les bulletins que j'ai amenés. J'étais contente, on m'avait donné secondaire 4 et je pensais aller au cégep […] Mais après, je suis allée à Saint-Exupéry (CEA), pour l'accueil, on m'a donné un test, c'était vraiment difficile, j'étais un peu stressé et là, on me remet comme au primaire. Je croyais qu'on allait me mettre en secondaire 4 et on m'a mis en alphabétisation ! J'avais tellement mal, le soir, quand je revenais à la maison, je pleurais. […] Et puis, ils voyaient comment je travaillais en classe, la façon dont je répondais. Et on me disait : pourquoi tu es venue ici? Ben parce que j'ai échoué mon test. Et la dame a dit: OK, je vais voir la directrice pour ton cas. Elle est allée voir la directrice pour dire : son niveau n'est pas vraiment ici. On va la mettre au moins au 1er secondaire. […] La femme m'a fait passer les tests pour la deuxième fois et j'ai eu 90%. On m'a fait passer en 1er secondaire, on m'a enlevé en alphabétisation.

Le parcours de MA (2009), élève de 20 ans arrivée à 16 ans d'Haïti, qui était en 3e secondaire dans son pays d'origine, est relativement semblable. Elle a passé un an en classe d'accueil à son arrivée en FGJ, puis se retrouve en alphabétisation en FGA pour être reclassée en secondaire I quelques mois plus tard dans le même CÉA. Elle est en 4e secondaire au moment de l'entrevue et estime avoir accumulé un retard de trois ans. Elle n'a jamais compris les classements reçus :

> INT : Alors quand tu as fini cette classe d'accueil, tu as repassé des tests ?
>
> MA : Oui, ici même […] j'ai présenté mon bulletin et ils m'ont fait faire des tests.
>
> INT : Et là, ils t'ont mis à quel niveau?
>
> MA : Dans alphabétisation. […] Je ne sais pas pourquoi. Ils ne m'ont jamais expliqué pourquoi. […] C'était vraiment triste. […] Je ne sais pas. Ils n'ont pas dit combien j'ai eu.
>
> INT : Et combien de temps tu es restée en alphabétisation?
>
> MA : 4 mois. Je n'avais pas besoin parce que c'était facile. […] les profs m'ont fait passer vite les examens. (Après) j'ai fini mon secondaire 1, 2 et 3 en même pas un an et demi.

Une étudiante de 19 ans, d'origine africaine, qui a vécu quelque temps au Nouveau-Brunswick, ne comprend pas pourquoi elle a été rétrogradée à son arrivée au

Québec alors qu'elle avait un bulletin scolaire d'une autre province canadienne. Elle a transité par l'Afrique du Sud avec sa petite sœur et ses cousines après le décès de ses parents et n'a pu aller à l'école pendant un an. Elle est arrivée au Canada à 16 ans, chez sa tante au Nouveau-Brunswick, où elle a atteint le 4e secondaire. Lorsqu'elle déménage au Québec, à 18 ans, elle passe un test de classement en mathématiques et se retrouve en 1er secondaire, alors que son bulletin du Nouveau-Brunswick indiquait 4e secondaire dans cette matière. Elle ne comprend pas et vit très mal ce qu'elle perçoit comme un déclassement, qui l'oblige à reprendre partiellement sa scolarité. Son parcours soulève des questions sur les modalités d'équivalence d'une province à l'autre.

Tous les jeunes qui se disent déclassés pensent avoir été victimes d'erreurs de classements, mais les étudiants confondent parfois les services ou programmes du système scolaire québécois. Par exemple, IS (2009), 19 ans, est né au Québec, mais de 6 à 15 ans, il retourne en Haïti où il atteint un niveau équivalent au 3e secondaire. Lorsqu'il revient au Québec à l'âge de 15 ans, il passe un test qui le classe en 3e secondaire, mais sa mère aurait préféré l'envoyer en classe d'accueil dans une autre école. Son récit est confus, soit parce qu'il confond les appellations, soit parce qu'il résulte d'une série d'échecs ou de reclassements par les enseignants.

> IS : J'avais quinze ans à cette époque-là… J'suis allé à la commission scolaire, pis j'ai passé un examen, puis ils m'ont classé en secondaire 3. Ma mère a pas aimé l'école […] parce qu'elle m'a dit que ça avance plus vite en accueil, ce qui n'est vraiment pas vrai. Ça m'a plus retardé, ouais. L'accueil m'a aidé aussi, surtout pour la langue, tout ça… c'était une classe d'accueil avancée, tout le monde parlait le français très bien. […] Après un an, à cause de mes mathématiques, ils ont été obligés de me classer en secondaire 2. Et quand j'suis venu ici (en FGA), j'ai fait de 1 à 4. Ils m'ont classé en 3, pis après ils m'ont classé en 2, après ils m'ont classé en 1. C'est bizarre ça. On ne m'a jamais expliqué vraiment. Jamais expliqué et maintenant regarde, j'suis là où j'suis rendu. Maintenant je termine mon secondaire 4. Ça a pris du travail, avec le temps, avec l'effort et tout.

Presque tous disent n'avoir reçu ni leurs résultats à ces tests, ni d'explications sur les erreurs commises. Ils auraient simplement été informés du niveau dans lequel ils ont été classés : présecondaire, secondaire, etc. Ils disent avoir été profondément bouleversés lorsqu'ils ont reçu leur classement et pris conscience du décalage avec le niveau atteint dans leur pays d'origine. Ils se sentent, pour la plupart, victimes d'une injustice profonde, voire de discrimination. Certains jeunes croient que les immigrants sont traités par les CÉA (et les enseignants) comme « des ignorants, des inférieurs, des déclassés ».

Au secteur des jeunes, plusieurs intervenants orienteraient massivement les jeunes dits en retard vers la FGA. Deux jeunes arrivés récemment au Québec, et rencontrés

en 2007, racontent les explications reçues par les intervenants de leur école secondaire pour les inciter à aller en FGA.

> AR : Si tu travailles bien, que tu as 16 ans et que tu es en secondaire 3, là tu peux rester à l'école secondaire [au secteur des jeunes], mais si t'es en accueil ou en secondaire I, tu n'as pas le droit de rester là- bas.

> LU : Si tu es en secondaire I et tu as 16 ans, ils vont te mettre beaucoup de choses dans la tête pour que tu ailles à l'école des adultes. Ils m'ont dit : tu dois aller là-bas, tu as 16 ans […] C'est mieux pour vous, vous êtes trop vieux… c'est mieux que de rester dans une école secondaire, entourés de jeunes, des trucs comme ça. Ils parlent beaucoup pour qu'on vienne ici. […] moi on m'a fait croire que c'est pour mon bien. C'est pour ton bien que tu vas aller à l'école aux adultes, t'as 16 ans, t'es au secondaire I, tu ne vas jamais finir ici! Moi, j'étais tanné de faire ce cours-là, secondaire I. Ils m'ont dit : dans l'autre école, tu vas finir vite, parce que tu vas à ton rythme, et là je me suis dit, je vais faire deux livres en cinq jours, c'est fini (rires). Ça fait 2 ans que je suis là …

Plus de la moitié des jeunes de première génération rencontrés disent avoir vécu un choc dès leurs premiers contacts avec l'école québécoise, et ressentent une sorte d'injustice et de honte pour le retard accumulé (ou qu'ils ont subi, selon eux). Les jeunes de 2e génération, qui ont été scolarisés depuis l'école primaire au Québec et qui ont connu une période d'interruption de leur scolarité de quelques mois ou années, s'attendent un peu plus à une remise à niveau à leur retour aux études en FGA, même si certains n'ont pas compris pourquoi le niveau de scolarité atteint n'a pas reconnu tel quel.

Plusieurs d'entre eux sont persuadés qu'en allant au secteur des adultes de leur propre chef, ils peuvent contourner les classements ou l'étiquette reçue au secteur des jeunes. Mais ce n'est pas toujours le cas, au contraire. Par exemple, DEL (2009), arrivée au Québec d'Haïti à huit ans, a été mise en cheminement particulier au début du secondaire pour un retard scolaire. À 16 ans, elle décide d'aller en FGA sans avoir décroché, mais doit refaire toute sa scolarité primaire et secondaire. Elle fait plusieurs CÉA, où elle est classée d'abord en alphabétisation, puis en 1er secondaire avant d'aller au CÉA I pour terminer ses matières de 4e et 5e secondaire. Elle ne comprend toujours pas pourquoi elle a été mise en cheminement particulier au primaire et estime qu'on lui a donné des problèmes d'apprentissage.

> DEL (2009) : J'ai été en maternelle en Haïti et après ça je n'ai pas pu parce que j'avais des problèmes de santé. Donc c'est en arrivant ici que je suis vraiment allé à l'école. Ils m'ont mis en cheminement, donc je n'ai pas pu avancer vraiment […]. Au plus loin que je me rappelle, je n'ai jamais fait de secondaire jusqu'à 16 ans. Toujours du primaire. On était dans une école secondaire, mais il y avait des

> personnes qui avaient des troubles, des problèmes mentaux […]. Pas moi, non, c'est juste qu'on m'a pas appris ce qu'il fallait. On était plusieurs comme ça, qui allaient avec le rythme qu'ils nous donnaient […] j'étais coincée à faire la même chose pendant des années. […] ils mélangent dans ces classes des personnes avec des problèmes d'apprentissage et des gens qui viennent d'ailleurs. […] j'ai demandé un test pour qu'on m'envoie en régulier, mais ils ne m'ont pas préparé pour le test. Ils m'ont juste donné le test pour le faire […] c'est normal que j'échoue le test, tu sais qu'il y a quand même des pré-tests avant de faire un examen.

Elle a voulu aller en FGA dès 16 ans pour se préparer à aller au Cégep. Selon elle, les étudiants en cheminement particulier sont préparés à aller rapidement sur le marché du travail.

> DEL (200) : Ils m'ont dit en cheminement « tu serais très bonne sur le marché du travail, t'as le sourire ». Ils voulaient vraiment m'envoyer sur le marché du travail. On dirait que pour eux, arrivé à cet âge-là, pour pas qu'il y ait d'échecs, il faut t'envoyer sur le marché. En plus, ils te faisaient faire des stages. Ils t'envoyaient au McDonald, ou travailleuse dans une industrie de la mode, la manufacture […] je ne voulais pas faire ma vie là-dedans.

De même pour JO (2009), né au Québec d'origine haïtienne, qui a connu un parcours difficile au primaire et au secondaire (il redouble deux fois à cause de ses difficultés en français). Il se retrouve à 16 ans en CPT (cheminement particulier de formation temporaire), toujours en raison de ses difficultés en français, selon lui. En CPT2, il passe un test pour aller au régulier et échoue. Il est donc mis dans une classe de réintégration sociale, où il effectue quelques stages. Toutefois, il estime qu'il ne se trouvait pas à sa place parmi des jeunes ayant des troubles de comportement. Il a ensuite pris un cours d'été au CÉA 2 et un enseignant l'a référé aux intervenantes communautaires pour qu'il s'inscrive au projet Persévérance. Comme il veut aller au Cégep, il s'est dirigé vers la FGA mais a dû refaire son français depuis le 1er secondaire.

3.3.2 Décrochage ou interruption

Sur l'ensemble des jeunes rencontrés, 24/41 (soit 58,5%) n'ont jamais interrompu leurs études alors que 17 jeunes (41 %) ont cessé leurs études pour une période variant entre quatre mois à huit ans. Neuf ont décroché en FGJ et huit en FGA. Ceux qui n'ont pas décroché sont surtout des jeunes de 1ère génération (23/33, soit 70 % de ce groupe, qui représente 80 % de notre échantillon), qui sont passés directement de la FGJ à la FGA, ou arrivés directement en FGA en raison de leur âge (17 ans et plus). Ces derniers n'ont pas décroché même temporairement, que ce soit en FGJ ou en FGA ou dans la transition entre les deux. La plupart n'ont pas atteint le niveau requis à l'âge limite en FGJ et sont passés au secteur des adultes, souvent sur recommandation de leur école

secondaire. Les autres, arrivés tardivement (29%) n'ont pas fréquenté le secteur des jeunes au Québec.

Sur les 17 jeunes qui ont interrompu leurs études, 10 sont de première génération (donc 30% de ce groupe) et sept de 2e génération (87,5% de ce groupe). Parmi les huit jeunes considérés de 2e génération, une seule n'a donc pas interrompu sa scolarité. Ce groupe a eu plus de difficultés d'ordre personnel ou psychosocial (drogue/alcool, conflits familiaux) que les jeunes de 1ère génération.

Ces résultats vont à l'encontre de l'image du décrocheur souvent attribuée sans distinction aux jeunes qui se retrouvent en FGA. Malgré les retards subis, les jeunes de première génération mettent un point d'honneur à préciser qu'ils n'ont jamais quitté l'école, ni « foxé », ni « niaisé ». Ils sont particulièrement motivés et résilients.

Diverses raisons personnelles, familiales, psychosociales, culturelles ou systémiques, souvent inter-reliées, sont évoquées par les jeunes pour justifier l'interruption de leur scolarité. La plupart des jeunes ont mentionné plus d'une raison. Parmi les principaux motifs évoqués, ceux de première génération, notamment parmi les jeunes arrivés à 17 ans et plus, disent avoir interrompu leurs études surtout en FGA, en raison du mode de fonctionnement dans ce secteur (l'autoformation assistée). Au moins six estiment ne pas s'adapter du tout au fonctionnement en FGA. Parmi la première génération, trois disent avoir cessé quelque mois en FGA pour travailler ou voyager, mais ne percevaient pas cet épisode comme du décrochage. Plus d'une dizaine de jeunes (des deux générations) affirment avoir été démotivés ou découragés à cause des déclassements, de la langue ou du retard scolaire (dont les redoublements, les troubles d'apprentissages, le cheminement particulier). Six mentionnent comme facteur principal leur grossesse entre 17 et 21 ans, puis ajoutent avoir ensuite rencontré des problèmes financiers et de conciliation travail-famille. Pour trois autres, ils ont voulu travailler en raison de l'absence de soutien de la famille, ou pour aider leur famille. Parmi les jeunes de la 2e génération, les problèmes de toxicomanie, de redoublements, d'échecs scolaires, de criminalité et d'instabilité familiale sont plus souvent cités. Au moins neuf jeunes affirment qu'ils n'aimaient pas l'école ou le CÉA fréquenté, parfois leurs enseignants, et qu'ils sont passés par plusieurs CÉA, avec des périodes d'interruption.

En 2009, AB, un jeune arrivé à l'âge de 10 ans au Québec, décroche progressivement de l'école à 13 ans pour occuper des petits boulots dans des dépanneurs, puis revient à l'école à 15 ans et se retrouve en classe d'accueil dans une polyvalente. Il a des difficultés d'apprentissage, mais le changement fréquent d'école et l'attitude des interve-

nants scolaires, voire la peur de ne pas être soutenu dans ses difficultés, l'amènent à décrocher à plusieurs reprises :

> AB (2009) : Mes parents me disaient « et ben si ça marche pas à l'école, tu ne restes pas à la maison à rien faire, tu vas aller travailler ». […] Je ratais un peu l'école et je zigzaguais. […] Je faisais les deux. Puis, j'étais vraiment perdu. Qu'est-ce que j'avais appris dans mon pays? Je pensais que c'était la même méthode qu'on allait éduquer (ici) mais pas du tout. [Je suis allé] dans une autre école qui est spécialisée pour les gens qui viennent d'arriver. J'étais déjà arrivé, mais comme ils voyaient que ça ne marchait pas, ils m'ont mis dans cette classe d'accueil. Ça se passait bien, je commençais à reprendre le dessus. J'étais classé en secondaire 1. Présecondaire comme ils disaient. J'avais 15 ans. […] comparé à d'autres écoles [les profs] étaient là pour t'aider à bien écrire, ils t'encourageaient. […] J'ai passé deux ans là, je crois. J'ai bien aimé, car j'ai appris avec les profs. Ils me disaient « AB, ce n'est pas grave si tu fais des fautes et tu ne comprends pas »… [les autres] ils ne s'occupaient pas des gens qui avaient des difficultés. […] Il n'y avait pas de motivation pour nous autres, à encourager quelqu'un qui avait de la misère… Ils ont une motivation à aider les gens qui savent déjà. […] J'ai commencé à avoir de meilleures notes, à bien aller et après je me suis inscrit dans une autre école, parce que [cette école] a fermé, je sais pas pourquoi. J'ai arrêté l'école après, ce n'était pas les mêmes profs… je n'avais pas 18 ans. J'ai essayé, mais j'étais habitué avec les autres profs, ils savaient la misère que j'avais. Et j'avais la crainte de commencer dans l'autre école. J'ai arrêté et je suis retourné travailler.

CHE (2007), d'origine haïtienne, a eu des problèmes familiaux, puis un enfant et a arrêté plusieurs fois ses études en FGA :

> J'ai quitté le secondaire à 16 ans… Peut-être 15 ans. J'ai été à une école jeune adulte, tout ça. Je faisais l'effort un peu, mais… à ce moment-là encore, psychologiquement, ça n'allait pas bien, mais je me forçais. Mais psychologiquement, j'étais encore traumatisée et à chaque fois, ça bouillait dans ma tête tout le temps. Je n'arrivais pas à me concentrer dans mes livres. Je voulais, à chaque fois, j'allais m'inscrire, mais quand j'arrivais, je ne pouvais pas… c'était comme une sorte de lutte, là… Je travaillais à temps plein, parce qu'il fallait que je paie mon appartement. Pendant un bout, lâcher, recommencer. Je m'inscrivais deux, trois mois et après je lâchais. Je dirais que c'était vraiment arrêter, parce que quand j'y allais, je ne faisais même pas un livre…

Pour RI (2007), c'est clairement son déclassement qui l'a amené à décrocher :

> RI (2007) : Moi je suis arrivé du Chili, j'étais en secondaire 4, ils m'ont fait un examen de classement en anglais puis en français et moi, je ne comprenais vraiment rien, ils m'ont classé en secondaire I en math, français, anglais. (Au Chili), il me restait un an pour finir […] J'ai commencé l'école ici puis j'ai décroché, j'ai trouvé un travail et j'ai lâché l'école […] C'était pas à cause de la langue, j'ai commencé à parler (le français) et tout, mais c'est l'école. […] Recommencer le secondaire au complet, c'est vraiment emmerdant.

3.3.3 Des difficultés attribuées au mode de fonctionnement en FGA

Les étudiants rencontrés sont, dans l'ensemble, très critiques à l'égard des processus et pratiques en FGA : la pédagogie employée, l'auto formation assistée, les classes multi-niveaux sans cours magistraux, les tests de classement. Les représentations des jeunes sont assez significatives des rapports sociaux sous-jacents au mode de fonctionnement en FGA, dont les contradictions sont souvent soulignées. D'un côté, l'approche andragogique repose sur la prémisse de l'autonomie de l'adulte et du respect de celui-ci, avec les cahiers et modules, les classes multi-niveaux, les suivis individualisés, les activités parascolaires facultatives… De l'autre côté, le CÉA impose des contraintes fortement prégnantes, perçues comme infantilisantes par plusieurs apprenants : contrôle serré des présences et des retards, sonneries pour marquer les rythmes scolaires, surveillance et contrôle disciplinaire à la cafétéria, sur le terrain du CÉA. Certaines contraintes, comme le contrôle des absences, sont clairement reliées aux sources de financement[56] et à la gestion de la protection sociale (entente entre les CÉA et Emploi-Québec).

En ce qui concerne les tests de classement et d'évaluation, comme on l'a vu, le discours des jeunes ayant effectué ces tests fait relativement consensus. Ils soulèvent tous leur sentiment d'avoir été déclassés et d'avoir été affectés dans leur estime de soi. Selon eux, ces tests seraient mal expliqués aux étudiants, mal appliqués dans certains cas (sans préparation ou encadrement, et parfois sans outils, manuels ou documents), et parfois injustifiés ou inutiles. Cette critique est particulièrement saillante et acerbe chez les jeunes immigrants arrivés tard au Québec, qui sont passés de la FGJ à la FGA sans interruption et qui avaient presque terminé leurs études secondaires dans leur pays d'origine.

Mais la contrainte principale, rapportée par presque tous les étudiants, est l'autoformation assistée ou l'approche individualisée employée dans le cadre des cours multi-niveaux. Selon eux, cette approche ne fonctionnerait pas dans des classes comportant souvent trop d'étudiants. Même si certains font valoir l'aspect positif d'avancer à leur rythme, ils soulignent leur désarroi face à un enseignement qui semble les ralentir, notamment lorsqu'ils veulent poser une question à l'enseignant et doivent s'inscrire sur une longue file d'attente. Plusieurs mentionnent que même lorsque leur nom est sur la liste d'attente au tableau, il faut parfois 2 à 3 jours avant que l'enseignant puisse les rencontrer pour répondre à leur question. L'étudiant sent souvent une pression pour poser rapidement sa question parce qu'il y a d'autres étudiants qui attendent. Plusieurs disent

[56] Le financement étant octroyé par nombre d'« équivalent à temps complet » (ETC).

qu'ils repartent fréquemment à leur place sans avoir compris l'explication de l'enseignant.

> FAR (2007): Des fois, il y a tellement d'élèves, tu ne passes pas. Il faut que tu attendes le lendemain… et si tu es en retard, tu es en retard pour deux groupes. Parce que là, il y a plein d'élèves qui attendent et tous veulent passer. (…) moi, je veux avancer, parce que le travail que je fais, là, je veux pas passer toute ma vie… Je voudrais avancer plus, parce que c'est vraiment difficile la façon qu'ils le font. Tu travailles tout seul. Il y a des profs, mais ils t'aident pas vraiment parce qu'ils (n'ont) pas seulement toi à aider.
>
> Del (2009) Des fois, je suis tannée. Je ne comprends pas quelque chose, j'y vais et je rentre [reviens m'asseoir] à ma table et je ne comprends toujours pas. […] on a une petite pression parce qu'il y a beaucoup de monde en classe, on n'est pas tous du même niveau. Puis parfois, tu vois que le prof, il prend deux minutes à t'expliquer puis la liste est longue. Parce que les gens écrivent leur nom sur le tableau, et tu vois que la liste est longue et qu'il ne reste plus beaucoup de temps. Tu essaies de comprendre le mieux que tu peux pour donner la chance aux autres aussi. Et puis parfois la prof, elle met du temps à expliquer, puis tu ne comprends pas plus. Peut-être qu'une minute de plus, tu aurais pu comprendre, mais le fait qu'il y a beaucoup de monde et qu'on n'est pas tous du même niveau […] l'école aux adultes, ça t'aide à finir, mais c'est pas comme si tu sortais avec tout ce qu'il fallait savoir.

Plusieurs étudiants disent être ralentis dans l'avancement de leur cahier par cette approche. S'ils bloquent sur une consigne ou sur une question, ils ne peuvent avancer pendant plusieurs jours. Certains disent que c'est l'un des principaux facteurs de démotivation et qu'ils ont décroché de la FGA pour cette raison. Ces derniers préféreraient être au secteur des jeunes.

Les contraintes liées aux règles de l'assiduité et de la prise des présences sont mentionnées par la majorité des étudiants, notamment par ceux qui travaillent et par les mères monoparentales**.** Le contrôle effectué conjointement par Emploi Québec, pour ceux qui sont dans ces programmes et par les établissements est présenté comme contraignant et infantilisant. Pour eux, l'obligation de présence ajoute à leur démotivation : venir en classe pour travailler seul en silence dans son cahier, ils trouvent « ça long ». S'il s'agissait de cours magistraux, ce serait davantage justifié, selon eux. AB (2009) décrit le climat dans les classes et l'absence d'échanges entre étudiants:

> C'est chacun avec son livre…des fois il y a des étudiants qui discutent, qui chuchotent, le prof dit "silence, silence, arrêtez de parler"…et ça continue. […] Il manque de soutien (des) professeurs pour donner aux étudiants. […] Les profs n'ont pas assez de temps pour expliquer complètement les règles à chacun.

Ce sont surtout les jeunes de 1ère génération, provenant directement de la FGJ et qui sont arrivés tard dans le système scolaire québécois, avec des difficultés en français,

qui sont les plus réticents à ce mode de fonctionnement. Ils ont beaucoup de difficultés à s'y adapter parce qu'ils estiment ne pas avoir assez d'autonomie et de capacité à identifier leurs difficultés (ils ne savent pas ce qu'ils ne comprennent pas et ont de la difficulté à formuler leurs questions à l'enseignant). Or, l'approche individualisée repose sur les capacités d'autoévaluation des étudiants, qui doivent être proactifs dans leur contact avec les enseignants.

Ils pensent qu'ils finiraient plus rapidement avec un enseignant titulaire, qui donne des cours magistraux, d'ailleurs dispensés dans certaines matières (surtout histoire et sciences physiques). Dans d'autres matières, comme le français, certains étudiants affirment qu'ils n'auraient pas toujours de cours magistraux et d'interactions, alors que plusieurs d'entre eux éprouvent des difficultés dans cette matière. Ils sont donc fortement majoritaires à préférer les cours magistraux, parce qu'ils leur permettraient de mieux comprendre la matière, de se sentir au même rythme que les autres, et en interaction avec les autres étudiants et l'enseignant.

Plusieurs jeunes disent avoir élaboré des stratégies pour être admis dans les CÉA où sont dispensés plus de cours magistraux.

Les relations avec les enseignants et les autres intervenants scolaires sont souvent évoquées. En 2007, une dizaine d'étudiants seulement disent avoir eu une bonne relation avec leurs enseignants. Parmi ceux-ci, les étudiants inscrits au Service entrée en formation (SEF) avec un enseignant titulaire. Ils ont des cours magistraux et attribuent leur réussite à cette enseignante. Les autres jeunes, autant en 2007 qu'en 2009, disent qu'ils n'ont pas réellement développé de relation de confiance avec leurs enseignants, car l'enseignement personnalisé tel qu'appliqué limite les échanges. Ils sont d'ailleurs beaucoup moins motivés et fondent beaucoup d'espoir sur la relation de mentorat, comme nous le verrons.

Si certains étudiants parlent des enseignants qui les ont marqués au cours de leur parcours scolaire (parce qu'ils étaient patients et à l'écoute), d'autres font état de relations conflictuelles avec certains enseignants, voire avec l'école. « Le prof explique mal », ou « il n'a pas le temps de nous rencontrer », sont les commentaires les plus fréquents. Certains se sont sentis ou se sentent mal jugés par des enseignants :

> CH (2007) : […] en français, c'était pire parce que mon prof me disait : regarde, tu vas rester toute ta vie ici, si tu continues comme ça, tu vas faire des années en accueil […] Je voulais casser la gueule au prof, parce qu'il me traitait comme un cave. C'était à Joseph Papineau.

> AB (2009) : Ils ont une motivation à aider les gens qui savent déjà. Mais quelqu'un qui a vraiment de la misère, ils n'ont pas de motivation à l'encourager. De la façon qu'ils regardent les gens, la façon qu'ils les voient : « ils vont rester là, ils ne vont pas changer ».

Dans certains discours, c'est la relation de pouvoir asymétrique entre les intervenants scolaires et les étudiants qui est mise en cause :

> DEL (2009) : Dans les écoles, le professeur a toujours raison. Ils [les enseignants] ne vont pas voir ce qui ne va pas, même s'il y a 2-3 élèves qui viennent se plaindre pour un prof. Pour leur méthode, peu importe, ils ont toujours raison. […] Ils doivent se mettre dans la tête que les jeunes qui sont ici, ils ne sont pas ici pour retourner en arrière, ils veulent avancer. Ne l'empêche pas de s'avancer. Si elle se sent prête, peu importe ses erreurs, laissez-lui une chance de se valoriser.

Ce qui revient régulièrement dans leurs discours est la manifestation de préjugés à l'égard des jeunes et des milieux défavorisés, dont feraient preuve certains enseignants, qui auraient porté un jugement négatif sur l'attitude, le manque de confiance et l'apparence des étudiants, voire parfois sur l'origine ethnique ou immigrante.

> AB (2009): J'ai l'impression qu'ils ne font pas confiance. Pourquoi ? Je ne sais pas. Pour mon regard, pour ma façon d'être. Ils se méfient de toi, on dirait qu'ils ont peur de toi.

Le fait que certains enseignants semblent ne pas prendre en considération leurs parcours migratoire ou social, et leurs difficultés scolaires, ressort de plusieurs entretiens. Certains jeunes pensent que les intervenants scolaires les responsabilisent trop personnellement pour des problèmes générés par le système scolaire. Certains jeunes vivent mal les remarques — de la part d'enseignants ou de conseillers — qui considèrent leurs ambitions irréalistes en raison des retards scolaires à rattraper, et qui les poussent à revoir à la baisse leurs perspectives d'avenir. Ils ont souvent l'impression qu'ils sont freinés dans leurs ambitions éducatives et professionnelles alors qu'inversement, plusieurs intervenants scolaires ou communautaires rencontrés en entrevue estiment que les jeunes en FGA ont « un corps d'adulte dans un esprit d'enfant », sont désorganisés et mesurent parfois difficilement le chemin à parcourir pour exercer certains métiers ou professions. Certains étudiants attribuent les préjugés des enseignants au manque de formation des enseignants, qui a de la difficulté à s'adapter à une nouvelle clientèle multiethnique et plus jeune dans les CÉA. D'autres jeunes soutiennent qu'il s'agit d'une sorte de paternalisme infantilisant et d'un manque de valorisation de leurs compétences et atouts, comme le fait de parler plusieurs langues, d'avoir voyagé et immigré, etc.

De même, quelques étudiants estiment qu'Emploi Québec limite l'accès au programme, comporte des contrôles infantilisants et oriente le parcours des bénéficiaires pour les mettre le plus rapidement possible sur le marché du travail :

> TA (2009) : Parce qu'ils sont stricts (rire). Tu ne peux pas manquer une période, il faut justifier tout le temps. Je me sens comme un bébé. Ils donnent surtout une aide aux élèves qui ont des enfants. Parce que je l'ai demandé et ils m'ont dit « t'as pas un enfant ? » et j'ai dit « non » […] Ils m'ont demandé si j'avais arrêté l'école pendant 2 ans, j'ai dit non. « Tu ne peux pas ». […] Emploi Québec limite les gens […]. Parce qu'ils veulent que tu finisses au plus vite, pour que tu ailles sur le marché du travail le plus vite.

TA (2009) raconte le conflit qu'elle a eu avec la conseillère en orientation de son CÉA qui, selon elle, voulait réduire ses aspirations. L'étudiante décide de contourner l'avis de la conseillère et de s'inscrire dans un autre CÉA afin de suivre des cours magistraux en sciences.

> TA (2009) : Elle m'a demandé « qu'est-ce que tu veux faire? », j'ai dit « inhalothérapeute » puis elle regarde mes notes. J'ai eu genre 70% en français – « oh avec 70%, tu peux pas rentrer au Cegep, tu peux pas t'inscrire, c'est pas de bonnes notes ». J'ai fait ma demande toute seule sur internet et j'ai fait mes affaires toute seule. […] je pense que c'est un peu, genre, discrimination… Si t'as pas de bonnes notes, elle te regarde comme […] Elle m'a un peu découragée. Et elle m'a dit « oh non, tu ne peux pas faire ta demande, sinon dès le premier cours, ça va être échec, ça va être difficile ». Elle dit ça à tout le monde, elle donne toujours des idées négatives.

Une dimension souvent soulevée par ces jeunes est <u>l'absence d'activités scolaires et même de lieux de socialisation dans le CÉA</u>. Certains disent développer des « stratégies » pour choisir leur CÉA en fonction, principalement, de deux trois critères : la présence de cours magistraux, les activités ludiques (sports ou sorties) et pour suivre leurs amis. Leur discours met de l'avant l'importance qu'ils accordent à la socialisation, au sentiment d'appartenance à une école comme milieu de vie (et non pas un simple lieu de passage) et au réseau de soutien dans la poursuite de leur formation. Même s'ils n'ont pas toujours librement décidé de se retrouver en FGA, ils étaient une bonne quinzaine à avoir choisi leur CÉA actuel à cause des amis, parce que la clientèle est plus jeune et parce qu'il y a plus d'animation et d'accompagnement. Ils mentionnent, par exemple, les activités du projet Persévérance scolaire, les programmes d'Emploi-Québec ou les activités sportives (équipe de soccer au CÉA 2).

Les autres acteurs interrogés portent un regard aussi critique sur le fonctionnement en FGA, au regard des besoins et des difficultés de ces jeunes.

Les directeurs des deux CÉA, par exemple, estiment que les CÉA servent beaucoup plus qu'avant de réceptacle aux jeunes immigrants qui doivent quitter la FGJ en raison de leur âge et des retards ou déclassements accumulés au secondaire. C'est le cas en particulier du CÉA 1, où se retrouvent surtout des nouveaux arrivants qui ne sont pas des décrocheurs, vivant au Québec depuis peu, arrivés vers 13-14-15 ans, ayant fréquenté une classe d'accueil au secondaire et issus de la communauté haïtienne en majorité. À peine sortis d'une classe d'accueil, à partir de 16 ans, ils sont envoyés en FGA si l'école secondaire estime qu'ils ne peuvent obtenir leur DES à 18 ans. Or, selon la directrice de CÉA 1 en 2007 :

> Directrice 1 (2007) : En arrivant au secteur des adultes, ils sont souvent reclassés en alpha ou en présecondaire. Ils se sentent désœuvrés, déboussolés. Ils ne connaissent pas le système scolaire, ils se connaissent souvent peu eux-mêmes. […] Les écoles de métiers de niveau secondaire ne sont pas très connues. On essaie de travailler là-dessus dans le projet de persévérance, avec la conseillère d'orientation ; (elle fait) des tests, des choses comme ça. Il y a des élèves qui n'ont pas de but professionnel. Ils ne connaissent pas le système québécois, ni les parents, donc ça ne les aide pas à pister leurs jeunes. Les jeunes, ils ont de la misère à se trouver des modèles. […] même si leurs parents étaient très instruits et scolarisés dans leur pays d'origine, souvent ils n'ont pas de reconnaissances d'acquis ou ça prend beaucoup de temps. Ils sont obligés d'occuper des emplois bas de gamme. Des emplois difficiles. Finalement, ces jeunes n'ont pas trop de modèles. Ils ne savent pas ce qu'ils vont faire. Puis il y a tellement de possibilités.

Les directeurs, en 2007 et 2009, soutiennent que ces jeunes ont besoin d'une période d'intégration en tant que nouveaux arrivants. Leur principale difficulté est liée à la francisation pour poursuivre leur scolarité secondaire, ce qui entraîne des problèmes de compréhension dans toutes les matières, un défi majeur dans un contexte d'auto formation et de pédagogie individualisée.

> DIRECTRICE 1 (2007) : Même s'ils arrivent en classe d'accueil en secondaire 2 ou 3, ils sont placés là à cause de leur âge ; en mathématique souvent, c'est correct, ils prennent un petit peu de retard à cause de la langue, mais ils se rattrapent. Sauf qu'en français, ils sortent de là et ils ont l'équivalent de la troisième année primaire. Il y a des jeunes très doués, il y en a qui se rendent au CEGEP. […] Mais tu as beau être brillant, si tu apprends le français à 15 ans ou 16 ans, tu n'es pas en mesure d'aller au CEGEP à 17, 18 ans. […] On a beaucoup de demandes pour le CEGEP, mais ils ne sont pas tous acceptés. Souvent, ils rêvent en couleurs, ils pensent qu'ils vont tout faire d'ici le mois d'août. Ils ne sont pas toujours réalistes. Quand ça n'a vraiment pas d'allure, on les dissuade de ne pas s'inscrire, mais on ne peut pas les empêcher non plus.

Parce qu'ils manquent de repères au Québec, un grand nombre de jeunes sont désorganisés et manquent d'autonomie. Pour les directeurs de CÉA, leur situation d'intégration sociale, scolaire et surtout linguistique soulève des questions et des défis

majeurs en matière d'adaptation systémique du secteur de l'éducation des adultes à l'égard de l'immigration.

Au CÉA 2, le profil est un peu différent : les jeunes de 2e génération sont plus nombreux, de même que les 16-18 ans, et le profil est plus celui du décrocheur social vivant des problématiques psychosociales lourdes. Le CÉA doit s'adapter constamment en raison des besoins des étudiants, donc plus de services complémentaires et de personnel spécialisé :

> DIRECTRICE 2 (2007): C'est du 16 ans, beaucoup, des ados qui, pendant plusieurs années, ne fonctionnaient pas dans leur école secondaire et parfois quittaient l'école. […] De plus en plus, ce sont des jeunes qui sont nés au Québec de différentes origines. On n'a pas l'immigration toute récente, comme dans d'autres centres. Beaucoup d'Haïtiens, d'Africains, d'Hispanos. […] On a des décrocheurs sociaux. […] Ce sont des gens désabusés qui ont des problèmes de toxicomanie, de santé mentale, qui ont vécu des choses extrêmement difficiles dans leur milieu social. […] On est encore le milieu qui va les accepter puis qui va encore leur permettre, peut-être, de faire autre chose. Ils ont été sortis des écoles pour toutes sortes de raisons. Ils n'ont pas de travail nécessairement. Ça va mal à bien des niveaux. Alors, ils rembarquent chez nous, on est la seule petite lueur qui reste dans leur panorama. Puis ils reviennent parfois à reculons. […] La gestion de temps, la gestion d'argent tout ça, ça marche pas. Alors, il faut qu'ils se réajustent à un encadrement, puis après ça ils s'embarquent dans le scolaire. Ils ont manqué l'école, ils ont des difficultés de comportement, mais ils savent ce qu'ils veulent, ils viennent, ils travaillent. Quand on parle du SEF [Service d'entrée en formation], c'est pas des élèves intégrés socialement, ils vont perdre une job parce qu'ils savent pas comment se présenter, parce que ceci, cela. […] Puis il y a des problèmes de santé mentale. L'élève qui n'est pas allé voir un médecin et qui devrait avoir une médication et qui ne la prend pas. C'est un élève qui va décrocher. Si on a des infirmières, alors on va référer l'élève. Il y en a qu'on réfère dans un hôpital. On a accompagné plus qu'un élève en psychiatrie, main dans la main. On rencontre le médecin, il a des tendances suicidaires. Voici ce qui se passe. C'est ça le décrochage social. On est loin des mathématiques et du français. Ce n'est pas la majorité, mais la technicienne en éducation spécialisée nous aide énormément. C'est incroyable la souffrance qu'il y a dans les écoles. Et c'est pas « j ai pas eu mon diplôme de secondaire V », là.

Pour les directeurs, le secteur de la FGA commence à peine à adapter ses services aux 16-24 ans, mais il y a urgence, car les besoins sont très importants :

> DIRECTRICE 1 (2007) : J'ai une technicienne en travail social […]. Mais c'est récent ça, avant ça, on n'avait pas du tout de ressources. On commence à en avoir pour ces jeunes et c'est à développer. Le système d'enseignement individualisé, c'est excellent d'aller à son rythme, mais en même temps, il faudrait plus d'ateliers, plus d'activités et plus d'encadrement. Il y a des mentalités qui changent graduellement, mais qui ne sont pas faciles à changer…

Les intervenantes communautaires vont largement dans le même sens en ce qui concerne les contradictions de la FGA. Elles notent que les étudiants, souvent des

jeunes immigrants découragés à cause des déclassements scolaires qu'ils ont vécus depuis leur arrivée dans le système scolaire québécois, auraient besoin de beaucoup plus de soutiens et de services de la part du CÉA que ce qu'il leur est offert dans le projet « Persévérance ». Selon les intervenantes, leur découragement et démotivation mènent souvent à leur décrochage scolaire. Ils ne sont pas habitués à rester assis seuls pour travailler dans leurs cahiers, car ils ont toujours eu des cours magistraux. « Mais que fait-on pour changer plus largement le système en FGA ? », se demande l'intervenante communautaire 3 (2007).

Les mentors-bénévoles des étudiants, rencontrés en entrevue, sont aussi, pour la plupart, très critiques à l'égard du mode de fonctionnement en FGA, qu'ils ont découvert en discutant avec leur mentoré. Ils considèrent généralement la FGA comme une seconde chance et comme une conséquence du parcours migratoire et des écarts entre systèmes scolaires. Personne ne leur avait expliqué les particularités du secteur de l'éducation des adultes. L'approche pédagogique, l'autoformation assistée, l'absence de cours magistraux, la prise des présences ne seraient, selon eux, pas du tout adaptées aux besoins des jeunes issus de l'immigration. MAL (2009), mentor et étudiante, s'interroge :

Ce n'est pas des cours magistraux. Elle (sa mentorée) est pas mal embêtée et je ne sais pas trop si ça marche. Ils sont dans la classe et chacun fait ses trucs et il y a un prof en avant puis ils vont lui demander de l'aide. Elle trouvait ça super difficile, puis elle voulait changer d'école pour avoir des cours magistraux. Ça se comprend, parce que t'assoir, lire la partie qui explique, puis après ça passer aux exercices, ça demande beaucoup de discipline et de concentration. Je ne comprends pas trop comment les étudiants peuvent faire ça ! Surtout qu'il y a des lacunes au niveau de la lecture, de la compréhension de l'écrit, de la conceptualisation et tout ça. J'étais un peu découragée quand j'ai vu que c'était comme ça que le cours se donnait. C'est aussi pour ça que j'ai décidé de venir deux fois par semaine. C'était le seul moment où elle apprenait des trucs, le reste du temps, elle faisait des exercices, elle avançait et elle appliquait ce qu'on avait compris ensemble.

JU (2009), mentor et étudiante en sciences des communications et du langage, est aussi critique à l'égard de l'approche pédagogique, qui serait inadaptée aux besoins de ces jeunes :

> JU : (…) ça fait quelques fois que j'aimerais rencontrer les professeurs. Savoir qu'est-ce qui se passe. Car c'est quand même spécial ici. C'est des cours qui, pour la plupart, ne sont pas magistraux. J'ai des réticences ! (rire). Je considère que quelqu'un qui est en accueil, qui est en classe d'accueil, qui arrive d'un autre

> pays, qui ne connaît pas la langue, ben c'est certain… ce qui serait bien pour elle, c'est une classe d'intégration au niveau de la langue. Donc c'est certain que si tu la mets toute seule devant son cahier, puis que personne ne parle, que personne ne l'habitue à comprendre, à entendre l'accent québécois… Pour moi le meilleur moyen d'apprendre c'est d'être en contact, d'entendre parler, de dialoguer avec les autres. Alors si à l'école c'est comme ça…

Certains critiquent le côté « infantilisant » du code de vie des CÉA pour les jeunes adultes. Ils ne trouvent pas le contrôle disciplinaire judicieux.

> MAL (2009) : Je pense qu'elle a l'impression qu'elle stagne et elle a envie de rentrer à l'université, de passer à autre chose, puis ils lui font refaire des choses qu'elle avait déjà faites. […] Elle a l'impression qu'elle pourrait être plus loin, qu'elle stagne ici. Et puis, elle n'aime pas le milieu, elle trouve que ce n'est pas stimulant […] il y a des attitudes aussi que les gens ont envers eux. Tu sais de leur dire d'aller en classe, de les engueuler, de leur parler comme ça. La discipline tac, tac, tac. Les obliger à aller en cours, prendre les présences et les retards, certains n'ont pas l'air vraiment motivés là-dedans.

Plusieurs mentors critiquent également le contenu des cours et des manuels, surtout en sciences (le manuel daterait de 1994) ou en français (souvent des traductions de textes anglophones). Ils soulignent également le manque de méthodologie des élèves et des enseignements qui leur sont donnés.

3.4 Synthèse et conclusion sur les trajectoires sociales et scolaires

Ce chapitre a permis d'établir un premier diagnostic qualitatif du profil et des parcours de notre échantillon de 41 jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en FGA pour 2007 et 2009. L'objectif de ce premier volet était de cerner les facteurs significatifs qui expliquent leur passage ou arrivée en FGA et les moments clés de leur trajectoire sociale, migratoire et scolaire afin d'en dégager quelques profils types.

Un premier constat concerne les caractéristiques sociodémographiques générales de notre échantillon aléatoire, qui correspond assez bien aux statistiques d'ensemble présentées au chapitre 1. Ainsi, les femmes sont majoritaires (70 %) et les 20 ans ou plus sont plus nombreux (67,3 %). Il s'agit surtout de jeunes de 1ère génération (80 % contre 20 % de 2e génération), et 75,6 % sont arrivés au Québec depuis moins de huit ans (dont 24,4 % depuis moins de 4 ans). À leur arrivée, 12,2 % avaient entre 11 et 13 ans, 36,6 % avaient entre 14 et 16 ans et 29,3 % entre 17 et 21 ans. Ils sont majoritairement d'origine haïtienne : 56 % sont nés en Haïti et 25 % de la 2e génération ont des parents nés en Haïti. Le créole est la langue maternelle la plus importante (47 %), suivi du français (22 %) et de l'espagnol (22 %).

Ce sont des jeunes très occupés : 68 % concilient un travail avec leurs études, 17 % sont sur des programmes d'Emploi-Québec et 10 % sont sans emploi et sur aucun programme. Ces jeunes sont issus, en grande majorité, d'un milieu défavorisé et leurs parents occupent des emplois peu spécialisés, au Québec comme dans le pays d'origine. Plusieurs ont une histoire de conflits familiaux (20 %), de longues séparations des membres de la famille et de recomposition familiale due à la migration ; 34 % vivent dans des familles reconstituées, dont 24 % chez un membre de la famille élargie et 56 % avec leur(s) parent(s) direct(s). Seulement 15 % vivent seuls ou en couple, même si 22 % ont des enfants, dont 17 % de mères monoparentales. Enfin, la plupart ont connu une adaptation difficile en raison d'obstacles liés à la migration.

Un second constat porte sur la distinction importante entre les parcours des jeunes de 1ère génération et de 2e génération. On constate trois types de trajectoires : 1) les jeunes de la 1ère génération passés en continuité de la Formation générale des jeunes (FGJ) à la FGA ; 2) les jeunes de la 1ère génération arrivés directement en FGA ; 3) les jeunes de 2e génération.

1) Les jeunes de la 1ère génération passés en continuité de la FGJ à la FGA

Ceux qui sont passés par la FGJ et qui ont été directement en FGA sans décrocher représentent le groupe le plus important de notre échantillon, soit 70 % [57]. La moitié est d'origine haïtienne et environ 30% provient de pays d'Amérique latine (Mexique, Guatemala, Colombie, Pérou). La moitié était constituée de jeunes nouvellement arrivés, depuis moins de 4 ans. Ils ont entre 16 et 20 ans et ont généralement été en classes d'accueil à leur arrivée à l'adolescence. Ils estiment avoir été déclassés en FGJ (retard accumulé en moyenne de 3 ans) en raison de la langue et/ou de l'écart entre systèmes scolaires du pays d'origine et du Québec. Ils sont passés directement de la FGJ à la FGA, généralement sur le conseil ou l'orientation des intervenants de l'école secondaire qu'ils fréquentaient. Ils ont été admis en FGA à partir de leur dossier scolaire, mais plus de la moitié auraient effectué des tests de classement ou de diagnostic en arrivant en FGA. Ils sont motivés et encouragés par leurs parents.

[57] Rappelons que la CSDM rapportait, en 2008, que les jeunes de 16-24 ans étaient seulement 12% en continuité de formation. Or, est-ce que les jeunes issus de l'immigration seraient surreprésentés dans cette situation parmi le groupe des 16-24 ans ? CSDM (2008) *État de la situation : La troisième année de la réalisation du Plan stratégique.* Services corporatifs, bureau de la planification institutionnelle. http://www.csdm.qc.ca/CSDM/CSDMChiffres.aspx

En FGA, ils se retrouvent le plus souvent dans les programmes de formation du 1er cycle ou du 2e cycle du secondaire, mais certains sont passés par les programmes d'alphabétisation, de francisation ou du présecondaire pour une remise à niveau, notamment ceux qui ont subi des tests de classement en FGA, soit à leur arrivée au Québec, soit après l'interruption de leurs études en FGJ. Certains auraient décroché une fois arrivés en FGA, en raison de leur difficulté à s'adapter au mode de fonctionnement et à l'approche andragogique. Ils n'étaient pas des décrocheurs en FGJ, sauf deux mères monoparentales, arrivées vers 11-12 ans.

Ces jeunes ont rencontré de nombreuses difficultés scolaires liées aux processus migratoires, d'adaptation et d'intégration sociale : faible maîtrise du français, méconnaissance et incompréhension du système scolaire et des voies possibles, changements dans la situation familiale, absence de repères socioculturels, capital social réduit, milieux défavorisés. Généralement, ils ne savent pas quels tests de classement ils ont passés en FGJ et en FGA, pourquoi et quels ont été leurs résultats. Plusieurs estiment qu'ils n'ont pas été préparés pour ces tests et ne comprennent pas pourquoi ils se retrouvent dans tel ou tel programme de formation en FGA.

2) Les jeunes de la 1ère génération arrivés directement en FGA

Ils sont arrivés au Québec à 16 ans ou plus et ont souvent été orientés vers la FGA par une école secondaire de la FGJ. Ils composaient 10% des jeunes rencontrés, étaient plus âgés (20 ans et plus) et travaillaient en poursuivant leurs études. Certains ont décroché /raccroché en FGA. Ils se retrouvaient plus souvent dans les programmes d'alphabétisation, du présecondaire et du 1er cycle du secondaire.

3) Les jeunes de la 2e génération

Ils ont plus souvent le profil décrocheurs scolaires, ayant reçu un code EHDAA ou de jeune à risque en FGJ. Plusieurs ont été en cheminement particulier, dans des classes d'adaptation scolaire, ou venaient de centres spécialisés avec des besoins en services complémentaires (orthopédagogues, psychologues, etc.). Certains arrivent avec un plan d'intervention du secondaire alors que d'autres étaient en classe régulière, mais avaient accumulé des retards, des échecs et des redoublements. Près de 40% ont des parents issus d'un pays d'Amérique du sud et 25%, des parents d'origine haïtienne. Ils étaient plus souvent au Service d'entrée en formation (SEF), au présecondaire ou au premier cycle du secondaire. La plupart ont décroché/raccroché plusieurs fois en raison de facteurs personnels, attitudinaux ou psychosociaux (drogues/alcool, problèmes familiaux, échecs scolaires, tentatives de suicide, grossesse, détresse psychologique), ou en raison

des pratiques et processus systémiques qui les auraient découragés. Ces jeunes se disaient moins encouragés par leurs parents à poursuivre leurs études.

Obstacles et impacts de certains facteurs systémiques sur les trajectoires

Les trajectoires de ces jeunes indiquent, d'une part, qu'ils rencontrent en général différents types d'obstacles pouvant affecter leurs conditions de réussite et leur parcours, et d'autre part, qu'ils font preuve d'une grande résilience au regard de ces obstacles. Ces obstacles, qui peuvent varier d'une personne à l'autre, sont souvent liés aux situations de vie (conditions matérielles précaires, travail peu valorisant ou payant, situations familiales), parfois à certaines dispositions personnelles (faible littératie en français, perceptions négatives de l'école due aux expériences scolaires éprouvantes, perception négative de soi et de ses capacités), et très souvent au manque d'informations en contexte migratoire, lié à l'adaptation dans un nouvel environnement linguistique et social en raison de la migration[58] (absence de repères culturels et linguistiques, méconnaissance du système et des filières possibles, incompréhension de la terminologie, des consignes dans les matières, des règles, des approches pédagogiques, du mode de fonctionnement).

Il ressort des entrevues que plusieurs difficultés sont largement attribuées à des facteurs institutionnels ou obstacles systémiques, dont une partie est liée au manque d'information de même qu'au manque de préparation des jeunes au mode de fonctionnement en FGA et à la transition entre les deux secteurs, aux écueils lors de l'entrée en formation, aux outils diagnostic ou de classement pouvant paraître inadaptés eut égard aux difficultés des jeunes, aux écarts entre systèmes scolaires, aux mesures de soutien, au formalisme du cadre d'éducation, au contexte andragogique peu approprié, aux limites des finalités de la formation. Certaines pratiques des écoles secondaires en FGJ et, surtout, le mode de fonctionnement en FGA, sont particulièrement mises en cause :

- Les écoles secondaires du secteur des jeunes envoient dès 16 ans en FGA de jeunes immigrants peu francisés et faiblement scolarisés, qui sont en situation de retard scolaire, alors qu'il n'existe pas d'équivalence aux classes d'accueil en FGA. Selon eux, les services de formation dans lesquels ils sont ensuite classés en FGA (alphabétisation, présecondaire…) ne seraient pas toujours adaptés à leurs besoins ou à leur niveau scolaire réel. Par ailleurs,

[58] Bien sûr, l'âge à l'arrivée joue dans la compréhension du nouveau système social et scolaire.

les services complémentaires sont aussi beaucoup moins implantés en FGA, voire inexistants à certains endroits (MELS, 2009).

- L'approche andragogique individualisée en classe, la quasi-absence de cours magistraux et le système de liste d'attente pour rencontrer l'enseignant génèrent des effets démotivants qui empêchent les jeunes d'avancer. Cette approche exige par ailleurs une autonomie personnelle plus grande qu'en FGJ, ce qui semble pénaliser davantage certains jeunes immigrants de milieux défavorisés, en processus d'adaptation et qui n'ont pas acquis les repères linguistiques, scolaires ou culturels pour comprendre le système.

- L'administration de tests de classement à l'arrivée en FGA, que certains jeunes n'ayant pas décroché entre la FGJ et la FGA disent avoir effectués, de même que le transfert non systématique des dossiers des étudiants d'un secteur à l'autre, peuvent affecter le classement et l'orientation vers des programmes inadéquats.

- Dans les CÉA que les jeunes fréquentent ou ont fréquentés, les espaces de socialisation seraient réduits, de même que les services d'animation communautaire et activités scolaires ou parascolaires, malgré l'accroissement constant des 16-24 ans en FGA.

- L'obligation de présence en classe apparaît comme une mesure paternaliste et infantilisante aux yeux des apprenants interviewés. Il s'agit d'un effet lié à la formule de financement gouvernemental, octroyé aux CÉA en fonction du nombre d'élèves à temps plein (ETP). Les jeunes qui cumulent un certain nombre d'absences se voient désinscrits automatiquement de leur programme de formation par l'ordinateur du CÉA. Il en va de même des programmes d'Emploi-Québec, dont celui pour jeunes mères monoparentales.

Ce portrait des trajectoires de jeunes issus de l'immigration dans le contexte spécifique de la FGA et des obstacles qu'ils rencontrent nous permet maintenant de mieux évaluer la portée des projets Persévérance scolaire, mis en œuvre dans deux CÉA comme mesure de soutien auprès de ces jeunes. Ces projets ont-ils un impact positif et réel, au regard du mode de fonctionnement, des services existants (ou inexistants) et des besoins de ces jeunes?

Chapitre 4
Évaluation des projets Persévérance scolaire

4.1 Objectifs des projets

Les projets expérimentaux Persévérance scolaire s'articulent autour de quatre volets inter-reliés, dont les responsabilités sont partagées par les deux principaux partenaires, un Centre d'éducation des adultes (CÉA) et un organisme communautaire (ONG). Les volets sont : le psychosocial, l'accompagnement de mentorat, le projet personnel d'orientation (PPO)[59] et les activités de loisirs. Ils s'appuient, pour l'essentiel, sur le mentorat de jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration par des bénévoles, mais aussi sur un ensemble d'ateliers et d'activités avec des intervenants scolaires rattachés au CÉA ou des agents externes. Certains volets sont davantage sous la responsabilité de l'ONG ou du CÉA, comme le volet relatif à l'orientation scolaire et professionnelle, qui relève du CÉA en raison des services, habituels ou complémentaires, donnés par des conseillers d'orientation et de formation professionnelle.

Les responsabilités des deux principaux partenaires en matière de soutien et d'accompagnement des participants ont initialement été définies de la manière suivante.

Le CÉA a la responsabilité d'identifier 40 jeunes qui répondent aux critères du projet ; d'explorer de nouvelles pratiques pouvant inclure des mesures d'accueil et de suivi des participants, spécifiques au projet, des moments de rencontre et d'échange entre le personnel scolaire, celui de l'organisme communautaire et les mentors ; d'intégrer le projet au projet éducatif du CÉA et l'inscrire dans son plan de réussite; de s'assurer qu'un projet personnel d'orientation (PPO) soit mis en œuvre afin de permettre au jeune adulte de faire les meilleurs choix quant à son cheminement scolaire et à son orientation professionnelle ; d'assurer, avec l'ONG, une sensibilisation et une mobilisation des acteurs du milieu (intervenants scolaires des établissements partenaires, organismes communautaires, institutions, parents, jeunes, entreprises).

Bref, le CÉA doit assurer le suivi et l'assistance, faire respecter le code de vie, notamment sur les absences et comportements sociaux inadéquats, fournir des services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA), de même qu'organiser certaines activités extrascolaires (services complémentaires), en lien avec le

---

[59] Le projet personnel d'orientation, tel qu'inscrit dans le Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire 2e cycle.

projet Persévérance. Les enseignants doivent être invités à identifier les jeunes en difficulté et à les référer aux intervenants communautaires pour les inciter à participer. Par ailleurs, les intervenants des services complémentaires ou des SARCA doivent participer au suivi et organiser les ateliers de développement personnel et professionnel.

Le partenaire communautaire a la responsabilité de s'associer au recrutement de participants; de mettre sur pied un réseau de mentors en soutien scolaire et social (recrutement, sélection, formation et suivi), de réaliser le jumelage et d'organiser des ateliers de groupe et des activités individuelles conçues en fonction des besoins des jeunes et visant notamment à les soutenir et les accompagner de façon à ce qu'ils retournent aux études ou persévèrent dans leur parcours scolaire. Ces ateliers doivent viser à améliorer l'estime de soi des jeunes, à les responsabiliser, les aider sur le plan de l'orientation et de la préparation scolaire, de méthodes d'études et à favoriser une meilleure connaissance du français ; de s'assurer qu'un projet personnel d'orientation (PPO) soit mis en œuvre ; d'assurer avec le CÉA une sensibilisation et une mobilisation des acteurs du milieu; d'établir des collaborations entre les deux projets dans les deux CÉA, notamment en ce qui concerne le mentorat et les échanges sur le déroulement du projet.

Les projets reposent sur un partenariat étroit entre la CSDM, les ONG, les directions des CÉA, le personnel spécialisé du CÉA et les enseignants afin d'identifier et d'appuyer les élèves à risque de décrocher parmi les jeunes des minorités. Les partenaires doivent notamment convenir de la stratégie, des moyens à mettre en place et du partage des responsabilités entre eux à chacune des étapes ou pour certaines activités. Cependant, les activités planifiées doivent être complémentaires à ce qui se fait déjà dans le milieu et faire appel aux ressources existantes lorsque c'est possible. Les partenaires reconnaissent que les CÉA « ont accès à moins de services de soutien aux élèves que dans le réseau de l'éducation régulière […] (et) le projet permet donc d'apporter des ressources externes qui peuvent offrir une intervention intégrée. » (Rapport annuel du CÉA 1). Chacun doit donc assumer des rôles différents mais complémentaires, en termes de soutien professionnel, de soutien matériel, de soutien financier, de soutien organisationnel/logistique et de planification de l'intervention. Tous les mentors et intervenants doivent respecter les caractéristiques du régime pédagogique propre à la FGA : approche individualisée, respect du rythme de l'étudiant, communication claire d'objectifs atteignables, développement de la confiance en soi comme étudiant et enseignement de stratégies de résolution de problèmes.

De même, les partenaires ont le mandat de veiller à développer des mécanismes ou des passerelles avec une ou quelques écoles secondaires « bassin » (qui réfèrent beaucoup de jeunes à ces CÉA), dans le but de faire la promotion du projet expérimental et de faciliter la référence de jeunes à risque de décrocher, dont les jeunes inscrits en classe d'accueil.

Chaque volet comporte donc des objectifs précis et des critères à respecter. Pour le **mentorat**, il s'agit de permettre une relation volontaire entre un adulte et un jeune de 16-24 ans issu de l'immigration, basée sur la confiance et le respect, et centrée sur le développement du jeune afin de l'aider à surmonter ses difficultés scolaires et à trouver les ressources pour réussir. La relation doit permettre aux jeunes en difficultés et à risque d'abandon scolaire d'acquérir les habiletés scolaires et personnelles nécessaires à la persévérance et d'accroître leur confiance en soi, motivation, assiduité, rapidité à terminer, méthode de travail, sentiment de compétence et orientation professionnelle. Le mandat donné aux mentors est à la fois scolaire (aide aux devoirs, aide au développement de stratégies de travail et d'apprentissage) et socioaffectif ou psychosocial (écoute, conseil, motivation, encouragement, stratégies de résolution de problèmes).

La relation de mentorat est donc définie comme une relation de soutien entre un jeune adulte et quelqu'un de plus âgé et de plus expérimenté, qui offre de l'assistance concrète à un jeune qui vit des difficultés scolaires et tente de corriger des problèmes auxquels il fait face. En quelque sorte, et au-delà de l'aide aux devoirs, les mentors doivent tenter de compenser pour une socialisation inadéquate ou dysfonctionnelle, ou d'offrir un soutien psychosocial pour aider le jeune à développer de nouvelles attitudes et comportements envers les études et le projet professionnel.

Dans leurs rôles psychosociaux**,** les mentors servent de modèles, de guides, de motivateurs, de conseillers, de tuteurs, d'éducateurs et de figures d'identification. Les fonctions d'aide du mentor sont : de soutien (écouter, parler des difficultés), de conseil et d'encouragement (à faire des efforts, à avoir confiance en ses capacités, à poursuivre ses études), d'aide directe (trouver une solution à ses problèmes), de personne-ressource (parler des choix de carrière, des ressources dans le CÉA ou l'ONG). De ce fait, ils aident le jeune à comprendre certains comportements néfastes à sa propre réussite scolaire, et donnent un certain soutien émotionnel. Ils doivent établir une relation de confiance avec leur mentoré, être disponibles, trouver des façons de le motiver et d'encourager son implication dans les études. Le mentor a donc besoin d'être lui-même assidu, prédictible et persévérant pour être un modèle.

Dans leur rôle instrumental, le mentor aide le jeune à faire ses devoirs dans ses cahiers, donc ils servent d'éducateurs, de conseillers ou d'entraîneurs. En général, il doit bien maîtriser les matières dans lesquelles il encadre un jeune, puisque le mentor construit la confiance en aidant le jeune à atteindre des buts scolaires que celui-ci s'est fixés. Il doit aider à clarifier les buts du jeune, à fixer des objectifs à atteindre au cours de la semaine ou de l'année. Encore ici, le mentor a besoin d'être lui-même assidu, prédictible et persévérant.

Pour le volet **psychosocial**, les projets visent à assurer un accompagnement et un suivi personnel, de même qu'à organiser des ateliers et activités liés à l'estime de soi, à la santé mentale ou physique ou aux droits de la personne, donc à développer des habiletés cognitives et des compétences sociales. Les services professionnels de psychologues et de travailleurs sociaux du CÉA doivent assurer un suivi individualisé auprès des jeunes qui ont des problèmes particuliers, de même qu'auprès des parents.

Pour le **projet personnel d'orientation (PPO)**, les projets visent à développer un projet personnel et professionnel réaliste avec les jeunes, afin de cibler leurs objectifs et les étapes à franchir dans leur projet ; à améliorer leur méthode de travail, leurs capacités à développer et à poursuivre des projets. Ces activités doivent être organisées et encadrées par les intervenants des services complémentaires, qui assurent un suivi individualisé auprès des jeunes en FGA (par exemple, les conseillers en orientation ou en formation).

Pour le volet **d'activités de loisirs**, les projets visent à créer un climat scolaire et social attrayant, à développer un sentiment d'appartenance envers le CÉA et un engagement chez les jeunes, de même que des habiletés cognitives et sociales (relations avec les pairs et avec les intervenants), qui ont un impact sur la motivation et l'estime de soi.

Pour évaluer la mise en œuvre des projets Persévérance, nous nous appuyons sur les différentes sources documentaires,[60] mais surtout, sur les perceptions ou les regards croisés de tous les acteurs impliqués dans les deux projets : les mentorés, qui évaluent ces projets à partir de leur propre trajectoire et expérience, les mentors, les interve-

[60] En plus des données d'entrevues, nous avons utilisé les fiches de renseignements sur les mentors et les mentorés, remises par les intervenantes communautaires, les rapports annuels des organismes pour 2006-2007 et 2008-2009. Initialement, le projet prévoyait le soutien des intervenants impliqués (scolaires ou communautaires) auprès des chercheurs pour donner accès aux sources d'informations recueillies en lien avec les projets par le CÉA ou l'ONG (dont les fiches de tous les mentors et mentorés participants, les fiches de suivi des mentors, les résultats scolaires (si possible), ou autre données dont l'anonymat aurait été préservée) mais certaines de ces informations n'ont pas été rendues accessibles.

nantes communautaires, les enseignants (en 2007), les directeurs des ONG (en 2007) et les directeurs des deux CÉA, en montrant la convergence ou la divergence des points de vue. Nous combinons les perceptions de 2007 et de 2009, sauf lorsque des distinctions s'avèrent pertinentes.

À partir de ces regards croisés, nous allons dégager l'atteinte ou non des principaux objectifs fixés initialement dans la mise en œuvre des 4 volets, de même que les obstacles ou les limites rencontrés en 2007 et en 2009. Il s'agit de dégager la présence ou l'absence d'un écart entre les objectifs formels et leur prise en compte et application réelle, selon la perception des acteurs. Nous cernerons particulièrement les trois dimensions suivantes **:** 1) les aspects liés à la mise en œuvre, aux forces et limites des projets en vertu des objectifs et critères initiaux ; 2) les retombées prévues sur les jeunes participants, notamment l'impact du mentorat ; 3) les pistes de développement.

Pour chaque dimension et sous-thème, nous présenterons d'abord les données des rapports annuels des partenaires (ONG et CÉA) pour les deux années de l'étude, et ensuite les perceptions recueillies en entrevue.

4.2. La mise en œuvre des projets

4.2.1 Perception générale par les acteurs

Situons d'abord la compréhension générale des acteurs quant au contenu et à l'articulation des quatre volets des projets et quant aux rôles et responsabilités/collaborations des partenaires.

Selon les rapports annuels

Les rapports annuels des partenaires reprennent les objectifs décrits plus haut pour les différents volets. L'articulation entre les volets mentorat, psychosocial, animation et d'information scolaire et professionnelle a été rappelé comme étant au cœur du projet. Par contre, autant en 2006-2007 qu'en 2008-2009, le rapport annuel du CÉA 1 mentionne que le maillage entre le mentorat, le psychosocial, le projet personnel d'orientation (PPO) et l'éducatif doit être mieux intégré et que l'adhésion de l'équipe-école est primordiale à la réussite de ce type de projet.

En matière de responsabilités, de moyens de coordination et de type de collaboration, les rapports sont généralement positifs. Le rapport du CÉA 1 indique clairement que les responsabilités ont été respectées, autant en 2007 qu'en 2009, mais que le volet

PPO a été peu appliqué par le CÉA en 2007 en raison du changement fréquent de personnel spécialisé. Au CÉA 2, le nombre de rencontres entre la direction du CÉA et celle de l'ONG est indiqué, aux fins de planification des activités du calendrier annuel en 2007. Des rencontres informelles aux deux semaines environ sont aussi mentionnées. Le rapport parle d'activités conjointes, impliquant le personnel du CÉA, dont la technicienne en éducation spécialisée, des cafés-rencontres et des ateliers donnés par des responsables de certains dossiers au sein de l'ONG.

Les rapports annuels de 2008-2009 sont beaucoup plus étayés sur ces questions, qui ont été ajoutées en cours de route dans le formulaire de présentation des rapports des partenaires[61]. Ils mentionnent par ailleurs que la collaboration se serait améliorée au cours des années. Selon le rapport 2008-2009 du CÉA 1, l'ONG s'est occupé du recrutement, de la sélection, de la formation et de l'accompagnement des mentors et des mentorés, de l'accompagnement social des jeunes, de l'organisation des activités, des rencontres de mentorat. Pour sa part, le CÉA a effectué des références vers le projet, a participé au cheminement de l'élève au quotidien, a été responsable du PPO, a dégagé des heures de classe pour les mentorés, a fourni des locaux, des données, du personnel de soutien et la logistique. Le rapport parle d'une collaboration intégrée, de communications efficaces et régulières, de rencontres avec l'ensemble des partenaires et avec les enseignants. La collaboration du technicien en éducation spécialisé pour l'organisation d'activités communes est aussi mentionnée.

Par ailleurs, des rencontres ont eu lieu avec les différents partenaires communautaires actifs dans le CÉA afin d'harmoniser les interventions. De même, les intervenants communautaires ont participé à des rencontres avec des intervenants sociaux externes au CÉA (psychologue, travailleur social, sexologue, psychoéducateur, spécialiste en toxicomanie).

Le CÉA 2 parle d'excellente collaboration, dont plusieurs références aux différents services des partenaires, des activités conjointes avec les intervenants, des contacts avec les enseignants. Comme moyens de coordination, des rencontres entre les partenaires pour coordonner les activités, les rapports et les budgets sont indiquées. Plusieurs collaborations dans l'organisation d'événements ou d'activités et des échanges de services sont indiquées. Les intervenantes s'impliquent dans différents comités du CÉA. Le

[61] Il est possible que la présentation des résultats préliminaires de la recherche en 2007 et en 2008 ait exercé une certaine influence à cet égard.

rapport indique que le mentorat est un projet reconnu et apprécié et que la direction, les enseignants et les intervenants de l'école ont référé tout au long de l'année des étudiants ayant besoin d'un support.

Selon les données d'entrevues

Du côté des données d'entrevues, autant en 2007 qu'en 2009, la plupart des **jeunes participants** disent qu'ils ne savaient pas que les projets Persévérance comportaient plusieurs volets et ne comprenaient pas le rôle et les responsabilités de chacun des partenaires dans ces projets, même celui des mentors. S'ils ont participé à différents ateliers, ils ne savaient pas si ces activités faisaient ou non partie du projet Persévérance, et qui les organisait, à l'exception du mentorat, qu'ils identifiaient comme étant sous la responsabilité des intervenantes communautaires. Quelques jeunes croyaient toutefois qu'il s'agissait d'un service offert par l'école et ne savaient pas que les mentors étaient bénévoles. Ils mentionnaient avoir participé à certains ateliers du volet psychosocial (sur les MTS, l'estime de soi, la toxicomanie, le bonheur) et d'orientation professionnelle (faire son CV, se trouver un logement) de même qu'à certaines activités récréatives : le soccer, le voyage à Québec ou à Toronto, le gala de reconnaissance.

Pour la majorité des étudiants, la relation de mentorat apparaissait davantage comme une relation d'aide aux devoirs ou d'aide scolaire plutôt qu'un soutien psychosocial. C'est l'aspect utilitaire qui prévalait, notamment pour la préparation aux examens. Le soutien ponctuel offert par les intervenantes entrait aussi, en 2009, davantage dans cette logique, visant à combler les besoins à court terme. Même s'ils valorisaient la gentillesse, l'écoute et estimaient avoir une bonne relation avec leur mentor, tous disaient se concentrer sur les travaux scolaires sans laisser trop de place aux discussions plus intimes pour discuter des problèmes personnels.

Plusieurs mentorés disent participer au projet parce que contrairement à d'autres jeunes du CÉA, ils ne veulent pas passer leur temps à « niaiser » ou à sécher leurs cours. Ils sont motivés et déterminés. Cette volonté de distinction ressort autant du discours des jeunes de la 1ère génération que ceux de la 2e génération, qui sont plus souvent passés par le cheminement particulier. Paradoxalement, ces attitudes visent soit à montrer une position conformiste vis-à-vis de l'institution (« vouloir réussir selon les normes de l'école et de la société »), soit à contester des catégorisations institutionnelles reçues antérieurement et vécues comme stigmatisantes (« avoir été mal classé et mal jugé en FGJ et le démontrer en surperformant en FGA »).

À l'exception de quatre étudiants, tous ont tendance à valoriser leur mentor par rapport aux enseignants en FGA : le mentor prend son temps pour expliquer, est patient, est motivé, etc. « C'est comme un professeur privé » (JA, 2007). Les jeunes font valoir que le mentor se substitue largement aux enseignants, qui seraient pris dans des dynamiques de cours multiniveaux. Dans un contexte d'autoformation assistée, le mentorat apparaît comme un palliatif individualisé, qui répondrait davantage à leurs attentes, parce que le temps passé avec le mentor est moins restreint. C'est pourquoi plusieurs voient le mentor comme un enseignant privé. C'est par exemple le cas de LES (2009), qui parle ici du suivi de sa mentor : « Elle me fait des explications claires, puisque des fois, les profs n'ont pas le temps parce qu'il y en a beaucoup d'élèves. Mais elle, elle prend le temps pour bien expliquer ». Même discours chez Ré (2009), qui avait besoin d'explications :

> J'avais des difficultés dans mon livre de math, il y avait des affaires que je ne comprenais pas. En plus, je n'aimais pas la prof, et je n'aimais pas me lever pour lui demander… Il n'y a pas que moi, il y a beaucoup d'élèves dans la classe. Je ne peux pas la garder seule pour moi. Avec un mentor, je sais que j'ai quelqu'un pour m'expliquer.

L'approche individualisée trouve, en fait, sa réalisation dans le mentorat mais ne fonctionne pas, selon eux, lorsqu'un enseignant doit s'occuper de 20 ou 30 étudiants. Selon TAB (2009) :

> Ça serait mieux de payer des mentors, parce que c'est eux qui font le travail, plus que les profs. C'est ce qui nous fait comprendre, bien plus que les professeurs. Parce que tu vas voir un professeur, parfois deux fois, trois fois, tu n'as rien compris.

Quelques étudiants apprécient que les mentors sortent de « l'aide aux devoirs » pour les aider en matière d'orientation professionnelle. Selon JO, son mentor lui a donné « des conseils sur les projets que je veux faire, pour voir l'automobile (le secteur où il aimerait travailler), pour d'autres professions ». La mentor de YU l'a aidée à rédiger son CV et l'a envoyée vers un carrefour Jeunesse-Emploi.

Du côté des mentors, ils sont nombreux à dire qu'ils saisissent mal le rôle et les responsabilités de chacun des partenaires dans ce projet (CS, intervenant des CÉA, ONG et mentors). En 2007 comme en 2009, ils ne savent pas que le projet Persévérance s'articule autour de quatre volets.

Par ailleurs, leurs propres rôles et responsabilités semblent parfois confus. Plusieurs mentors ne savaient pas qu'ils devaient faire de l'aide aux devoirs alors que d'autres ne pensaient pas faire du soutien psychosocial. Dans un cas comme dans l'autre,

ils s'estiment peu préparés ou peu formés pour atteindre les objectifs attendus. Si certains préfèrent s'en tenir à une simple aide aux devoirs, pour d'autres, le mentorat est une forme d'accompagnement socioéducatif ou psychosocial central dans ce projet. Cette représentation est plus forte chez les étudiants en éducation, en travail social ou en relations humaines, qui donnent une dimension professionnelle à leur bénévolat. Mais dans la pratique, ce rôle se limite souvent à donner quelques conseils en termes d'orientation professionnelle ou scolaire, de repères institutionnels, de loisirs, etc. Peu se sentent préparés ou formés pour aborder certaines problématiques complexes et ils réfèrent les jeunes aux intervenantes communautaires.

Pour NA (2009), toutefois, il s'agirait d'une « arnaque », puisqu'elle était convaincue qu'elle ferait davantage d'accompagnement psychosocial et d'orientation scolaire et professionnelle. Sa motivation première était d'acquérir une expérience d'intervention ou de relation d'aide auprès de jeunes adultes dans le cadre de son parcours universitaire et professionnel.

> NA (2009) : Ben, disons que, quand on m'a engagée ici, on ne m'a pas dit, on ne m'a pas donné quelque chose de clair. […] Parce que ces jeunes-là ont besoin, on m'a dit, de quelqu'un qui les écoute. Quelqu'un qui soit là pour ça, mais après, on me demande de faire de l'aide aux devoirs. Si on m'avait expliqué ça…, ben au départ, je n'étais pas venu pour faire de l'aide aux devoirs (rire). Mais je veux bien le faire pour avoir de l'expérience […] si la personne vient et me dit, « je veux de l'aide en français », ben je vais l'aider un peu. Après, je vais faire ressortir d'autres côtés, les autres difficultés qu'elle a. Je ne vais pas rester dans le document pendant 3 mois. Donc au départ, je n'étais pas venue pour l'aide aux devoirs. […] C'est un peu se faire arnaquer !

Plusieurs autres mentors préfèrent ne pas trop aborder la situation personnelle ou familiale du jeune ; la grande majorité des mentors dit avoir construit une relation purement académique parce que c'est ce que souhaitaient les étudiants. Autant en 2007 qu'en 2009, quelques mentors ont trouvé difficile de dresser un portrait précis des mentorés, parce qu'ils n'avaient pas toujours suivi le même jeune ou parce qu'ils n'avaient pas passé suffisamment de temps avec le jeune au moment de l'entrevue. Ils dressent toutefois trois types de profils de jeunes, ou trois types de motifs intrinsèques ou extrinsèques, qui mènent ces jeunes vers le mentorat : ceux qui ont besoin d'un mentor parce qu'ils manquent de confiance en eux, ceux qui veulent avoir leur diplôme le plus vite possible et ceux qui sont là pour être avec leurs amis. La plupart des jeunes doivent travailler en même temps que leurs études et viennent tous de milieux défavorisés.

Sur les 25 mentors rencontrés, 20 disent avoir un jeune qui veut finir vite (la plupart disent avoir honte d'être encore au secondaire et d'avoir été déclassés); sept ont eu des jeunes ayant abandonné le projet par manque de motivation ou pour aller

travailler; 15 mentionnent le manque de confiance des jeunes ; et huit ont des jeunes très motivés, très sérieux et sans problème particulier. Une bonne dizaine estiment que leurs mentorés voulaient qu' « on fasse le travail à leur place » afin de graduer le plus vite possible. Certains jeunes voulaient seulement obtenir les bonnes réponses plutôt que de comprendre le raisonnement des exercices. Ils ne travaillaient pas dans leurs cahiers en dehors de l'école et faisaient leurs devoirs uniquement pendant le mentorat.

Parmi les mentors qui reconnaissent les dimensions scolaires et psychosociales de leur rôle, certains s'identifient aux jeunes mentorés dont ils s'occupent. Cette identification repose très souvent sur le parcours migratoire : leur propre expérience migratoire permet de mieux cerner les problématiques que rencontrent les jeunes. Ceci est particulièrement présent chez les mentors ayant la même origine ethnique que leurs étudiants. C'est le cas de RA (2009), mentor d'origine haïtienne :

> Je vois surtout les problèmes que font mes compatriotes…Ils décrochaient, ils allaient plus à l'école, il y a des enfants dont les parents ne savent même pas lire et écrire. Il n'y a personne d'autre qui pourrait rentrer en contact avec eux. Par exemple, vous ne pourriez rentrer en contact avec une famille haïtienne, si la mère ne parle pas le français. […] j'étais pas mal content, elle (l'intervenante) m'a jumelé avec un Haïtien, je n'ai pas demandé, mais c'est très important. Parfois le jeune il y a certaines expressions, il connaît ça en créole. Ce n'est pas dans la langue française.

MA (2009), mentore d'origine algérienne au CÉA 2 valorise également l'origine commune dans sa relation de mentorat :

> Ce qui est bien c'est qu'on vient de la même origine ethnique. […] Je pense qu'elle se sent en confiance, par rapport à son français, elle se dit « elle comprend ». Elle a moins honte de dire que… avec quelqu'un d'autre, elle aurait moins parlé de son expérience de migration. Elle m'a dit « quand je suis arrivé, ça été un petit peu difficile » parce que l'école n'était pas la même. Des fois, quand on est adulte, on est à l'aise, on le dit. Mais quand on a des difficultés scolaires, on a tendance à dire « tout va bien ».

Certains mentors essaient d'orienter les jeunes vers des choix d'études ou de carrières plus « réalistes », mais ce rôle est rarement joué par les mentors. Plusieurs mentors ayant un profil d'étudiant dans les domaines socioéducatif ou du travail social font valoir leur volonté de travailler avec des immigrants. Pour les mentors qui ont une certaine proximité d'âge, la complicité à mi-chemin entre l'amical et le professoral, semble être de mise.

D'une manière générale les mentors ont tendance à généraliser le regard qu'ils portent sur leur mentoré à l'ensemble des étudiants. Ils ont une connaissance plus ou moins détaillée de leurs parcours scolaires et de leurs trajectoires sociales. La plupart

estiment que pour connaître leur mentoré et établir une relation de confiance, le processus est progressif et demande plusieurs rencontres. Ils ne veulent pas les brusquer et leur réservent l'opportunité de s'exprimer sur des questions plus intimes. Leur degré de connaissance des jeunes est beaucoup plus développé que les étudiants sur les mentors. Ceci peut contribuer à renforcer — sans que cela soit perçu — un rapport asymétrique inhérent à la relation d'aide.

Toutefois, la relation d'aide est rééquilibrée dans les discours par une tendance à la mise en valeur d'une relation basée sur l'échange mutuel, l'interconnaissance et l'enrichissement personnel. Ils disent recevoir beaucoup de cette activité bénévole. Cet aspect permet d'interroger le fondement du bénévolat socialement présenté comme un don de soi. Le bénévolat peut être analysé sous le prisme du contre-don, qu'il soit matériel (le certificat de reconnaissance professionnelle), symbolique (une reconnaissance dans la société ou la communauté) ou pratique (acquisition de l'expérience, de références, etc.).

Par ailleurs, la très grande majorité des mentors soulignent qu'il n'y a pas eu de relations ou de communications entre les mentors et les enseignants, alors que tous les mentors jugent essentiel d'établir des liens avec eux pour assurer un soutien et un suivi des jeunes. Selon BA (2007) :

> Je trouve ça dommage, car il n'y a pas de suivi auprès des jeunes. Les professeurs pourraient dire : ce jeune a plus de lacunes là-dessus. Ça fait 4 ou 5 mois que je suis là et je ne comprends toujours pas l'organisation : je ne comprends pas si c'est après l'école qu'ils viennent ici ? S'ils viennent parce que c'est eux qui ont le plus de difficultés? Je ne vois pas les objectifs…

Les mentors ne se sentent pas intégrés à l'équipe du projet et du CÉA en général, ni reconnus dans leur travail auprès des jeunes. NA (2009), mentor au CÉA I depuis deux ans avec plusieurs interruptions, n'a jamais rencontré d'enseignant depuis le début du projet. Selon elle, le travail de collaboration sur le suivi des étudiants se fait entre les mentors et les intervenantes communautaires (via les fiches ou les discussions) mais pas avec les intervenants scolaires. Elle pense que le CÉA n'a pas véritablement « intégré » le projet Persévérance pour en faire une intervention de l'école.

> On se sent un peu comme (si) on n'a pas de statut… ici tout le monde est perdu, dans le sens de statut, on n'est pas identifié comme mentor. Mais même (l'ONG), ils sont peut-être à l'écart, je ne sais pas…

Le discours **des enseignants,** rencontrés en 2007**,** fait écho à celui des mentors : il manque de communication et de coordination entre enseignants et mentors, mais aussi entre enseignants et intervenantes communautaires, ce qui a suscité des malaises et des perceptions négatives du projet. Pour FRA (2007), il n'y a jamais eu de contacts avec les mentors :

> J'ai deux mentors pour deux jeunes filles dans ma classe. J'aurais bien aimé les saluer et leur parler 5 minutes des problèmes, sans compter leurs problèmes personnels, parce qu'on connaît nos élèves… mais que le mentor prenne une minute pour venir me saluer et dire : « Bon, qu'est-ce qui arrive avec cette jeune fille-là ? ». […] il manque un contact du professeur régulier envers le mentor. […] Il y a un manque dans le suivi. […] Il faut qu'il y ait de la communication. Quand 2-3 profs avec un mentor communiquent, c'est sûr que l'élève se sent dans une dynamique, là. Il ne se sent pas abandonné. Souvent, l'élève, il réussit en classe, mais il se sent abandonné, il s'en va, parce que psychologiquement, il est...

Ce manque de communication et de collaboration entre enseignants et intervenantes communautaires minerait le projet, surtout que les étudiants ont du mentorat pendant les heures de certains cours :

> FRA (2007) : […] le mentorat, là, il faudrait que les jeunes qui s'occupent de ça viennent dans les classes… et peut-être s'asseoir plus avec les enseignants de chaque classe pour dire : « Tel élève est en difficulté. Est-ce que tu penses que ça serait bon de… ? ». Établir un meilleur contact avec l'enseignant […] Parce que finalement, le professeur, il perd son élève. Si ce jour-là, il donne un cours, il perd son élève. Donc, ça peut être d'établir un lien plus avec l'enseignant avant d'établir un lien avec l'élève qui va sortir de la classe, comprends-tu ? Avoir peut-être une liste d'élèves où ça serait favorable de… On a une liste des étudiants qui ont déjà un mentor, mais d'avoir une liste de chacun des professeurs, moi, c'est ce que je jugerai nécessaire… Moi, je suis un professeur impliqué, je vais les voir, les filles qui s'occupent de ça. Je leur dis : « Tel élève… Viens donc dans ma classe, je vais te la présenter, elle aurait besoin d'un mentor. Elle est faible et psychologiquement, elle aurait besoin de support ». Moi, je le fais, mais….

Pour MON 2 (2007), il y a confusion sur les objectifs mêmes du projet de mentorat, ce qui crée des malaises :

> On met l'accent sur l'aide aux devoirs ou sur l'aide en général ? Est-ce un tout ? C'est quoi ? L'aide aux devoirs, est-ce que c'est 80% du but visé par ça ? On vise quoi exactement ? […] Mais si c'est supporter la personne dans ses problèmes familiaux […] est-ce qu'il peut avoir une personne avec qui parler de tous ses problèmes […] quelqu'un de significatif que l'élève pourrait aller voir s'il est mal pris ?! Obtenir conseil ? Une personne qui a la tête sur les épaules, équilibrée, qui a un bon jugement, que cet élève puisse avoir une référence ? Mais l'aide aux devoirs, c'est mon rôle.

La majorité des enseignants y voient un effet de concurrence direct et désagréable.

> FRA (2007) : J'ai été contre le mentorat un moment donné, parce que même la direction m'a demandé… on m'a demandé de donner mon cours une autre journée pour un élève, parce que le mentor venait le jeudi matin. Je n'ai pas accepté, évidemment.

Dans le même sens, MON 2 (2007) mentionne que certains jeunes voient leur mentor comme en enseignant : « Eux, ils le voyaient comme un deuxième prof. Ça n'a pas donné de résultats ». MON 1 (2007) trouve même que les jeunes préfèrent attendre l'explication du mentor plutôt que d'écrire leur nom au tableau pour rencontrer l'enseignant. Selon elle, c'est un constat d'échec de l'institution éducative elle-même : « Ça revient à dire : l'école ne me donne pas le service dont j'ai besoin, donc j'ai besoin d'un bénévole pour venir faire ce que l'école ne fait pas. C'est l'école qui doit se poser des questions! ».

Cette absence de contact et la confusion des responsabilités « mélangeraient » parfois les étudiants et susciteraient des erreurs dans les directives données aux jeunes :

> FRA (2007) : […] J'ai deux filles dans mon cours qui font du mentorat. […]. Je ne dis pas que ça a été négatif avec le mentor, mais une m'a dit qu'il n'enseignait pas la même matière. Donc, elle s'y perdait plus que d'autre chose quand elle revenait en classe. […]

> MON 2 (2007) : Moi, ce que j'ai vu, c'est certaines corrections avec des fautes d'orthographe. Je suis allée voir la responsable et j'ai dit ça. On m'a dit : c'est du personnel diplômé. Ça, ça me nuit, finalement, à mon enseignement, mais aussi à mes élèves. […] Les mentors n'étaient pas, au niveau du français, tous à point.

Certains étudiants feraient faire leur travail par le mentor :

> MON 2 (2007) : Pour moi le mentorat, ce n'est pas un qui fait le devoir pour l'autre. […] Quand ils remettaient le travail parfaitement bien fait, avec toutes les bonnes réponses… ce n'était pas eux, et je voyais bien que ce n'était pas eux. Comment faire pour voir que telle réponse vient bien de l'élève ? Je voyais bien qu'il avait eu de l'aide, mais j'avais besoin de savoir et finalement je leur donnais d'autres travaux. Il était interdit de faire une production écrite parce qu'ils se faisaient aider par leurs mentors. Le travail était fait, mais pas selon les consignes […] parce que le mentor le comprenait d'une autre façon. Il fallait toujours recommencer, redonner. […] alors, je sortais des exercices supplémentaires particuliers réservés pour le mentorat : pas de production écrite, des exercices qui pouvaient compléter quelque chose d'autre […] Je leur disais qu'il était interdit de se faire aider par un mentor pour ça, j'ai besoin de savoir ce que vous avez compris. Donc il fallait donner des exercices supplémentaires pour voir si ce qui a été donné la première fois était bien fait. Ça les mélangeait, au niveau de ce groupe d'élèves de présecondaire, alors!

Selon les **intervenants communautaires**, le projet et le rôle des mentors sont pourtant toujours présentés sous différents angles lors du recrutement :

> Intervenante 3 (2007) : Quand on rencontre les mentors, on leur dit : premièrement, c'est académique, aider à s'avancer dans les différents cahiers et tout ça, préparer les examens. Mais nous, on spécifie toujours aux mentors en entrevue qu'il y a aussi le côté psychosocial un peu, tout dépend du jeune, comment il se sent ce jour-là, dépendamment du niveau de confiance qui s'établit entre eux, mais aussi le niveau professionnel. Des fois, ça peut arriver que les jeunes ne sachent pas vers quoi s'orienter, soit pour aller vers les études secondaires, soit vers un DEP ou le cégep.

Le discours des intervenantes communautaires est plus critique que celui des rapports annuels en ce qui concerne la répartition effective des responsabilités entre les partenaires, surtout en 2007. En principe, les partenaires devaient tous participer à l'identification et au soutien des élèves à risque de décrocher pour les référer aux intervenantes communautaires.

Quand l'intervenante 1 (2009) du CÉA 1 est arrivée dans ce projet en 2007, elle mentionne qu'il ne fonctionnait pas très bien et que seulement 3-4 dyades étaient en activité. Il y avait des conflits entre la direction du CÉA et la direction de l'ONG, notamment en ce qui concerne la rédaction des rapports pour le ministère et leurs rôles et responsabilités respectifs. Toutefois, le lien s'est progressivement créé en 2007, lorsque le CÉA a offert un bureau aux intervenantes communautaires pour qu'elles puissent être dans l'école à temps complet et pour archiver les documents nécessaires au suivi et à l'accompagnement des jeunes. Les deux premières années étaient difficiles, car les locaux des rencontres de mentorat avaient lieu dans l'ONG, ce qui obligeait les jeunes et les intervenantes communautaires à se déplacer chaque jour d'un endroit à l'autre. Le taux de participation avant 2006-2007 était plus faible chez les mentorés et les intervenantes étaient démotivées.

Dans le CÉA 1, une intervenante estime qu'il fut difficile d'impliquer les enseignants au projet, et ce, autant à l'hiver 2007 qu'en 2009 :

> Intervenante 1 (2007) : Le commentaire qu'on a eu, c'est qu'il y avait un manque d'information. Il (l'enseignant) sait qu'on existe, mais pas plus que ça. C'est comme si on nous avait dit qu'on ne devait pas déranger les profs. À force de nous dire qu'on ne devait pas déranger les profs, nous, on a mis les profs à l'écart. Ce qui fait qu'on ne les a pas assez impliqués dans nos activités. […] On est nouveau, c'est le milieu communautaire qui va dans une commission scolaire et c'est la première fois qu'ils ouvrent les portes au milieu communautaire. Si tu entres dans une école et que tu n'es pas encadrée, qu'est-ce que tu fais ? Il faut que tu travailles... mais tu te fais tout petit. On essaie de ne pas les déranger.
>
> INT : Les profs, doivent-ils être des courroies de transmission?

> Intervenante 1 : Ça, c'est écrit noir sur blanc dans le projet. C'est là-dessus qu'on s'est obstiné […] L'école, elle ne comprend pas. La direction nous a dit : « Ce n'est pas parce qu'ils ne sont pas intéressés, mais ils regardent ça de loin ». Mais n'être pas intéressé et regarder ça de loin, ce n'est pas la même chose ? La première fois qu'on leur a expliqué le projet, ils ne se sont pas objectés et (selon la direction) « ça veut dire que c'est une bonne chose». Oui, mais mettez la main à la pâte, quand même ! On a que quatre profs, qui nous font des références, qui font des suivis, qui nous disent quand ça va pas bien. On en a quatre, mais quatre sur combien ?

Selon elle, les enseignants étaient au courant, mais ne bougeaient pas beaucoup dans ce CÉA :

> Intervenante 1 (2007) : Ils sont au courant, parce qu'on leur a fait parvenir une liste des élèves de leurs classes qui font du mentorat, l'heure et le jour auxquels ils se rencontrent, donc, ils sont au courant. On n'a pas eu de problème en tant que tel, là. Mais par d'autres voies, on sait qu'on n'est pas très aimés.
>
> INT : Pas très considéré comme projet ? C'est vu comme marginal?
>
> Intervenante 1: Parce que ça ne va pas régler le problème, ils (les étudiants) sont déjà des cas perdus, donc, ils vont rester des cas perdus.
>
> INT : C'est la conception que les enseignants ont des élèves ?
>
> Intervenante 1 : Ils sont blasés. Tu vas les voir... Il faudrait que tu passes une journée ici pour voir !

Pour faire le suivi avec les enseignants, elles disent avoir essayé de mettre en place un système de cahiers (fiche de suivi) pour que les mentors puissent les rencontrer. Mais les enseignants auraient dit qu'ils étaient débordés. Selon les intervenantes, les enseignants sont toujours gênés par les étudiants qui sortent de leur classe pour rencontrer leur mentor. Quelques-uns seulement seraient coopératifs.

De même, les intervenantes et le directeur de l'ONG auraient aimé davantage d'implication du CÉA 1. Il semble qu'en 2007 et en 2009, les responsabilités que devaient assumer les CÉA ont été largement laissées aux ONG. Les intervenantes communautaires disent avoir effectué le recrutement des mentorés, de même qu'une partie des activités récréatives, des ateliers du volet psychosocial et du volet relié au projet professionnel et au PPO, dont les services de recherche d'emploi ou de logement offerts par les ONG. Les intervenantes ont ressenti beaucoup d'insatisfaction par rapport au rôle du CÉA, en 2007 comme en 2009. Selon l'intervenante 1 en 2007, la direction essayait de « bien paraître » devant la CSDM ou le MELS, mais elle n'impliquait pas le personnel enseignant et n'offrait pas les ressources minimales pour que le projet

fonctionne sur le terrain. La direction « se vantait » d'avoir un projet pour montrer que le CÉA « fait quelque chose » pour ses jeunes en difficulté, mais ça ne se traduisait pas en gestes concrets, selon l'intervenante 1.

En 2008-2009, par contre, l'implication des intervenants scolaires (enseignants et professionnels) s'est élargie, de manière plus visible au CÉA 2 qu'au CÉA 1, selon les perceptions des intervenantes communautaires. Au CÉA 2, le discours entendu est légèrement différent. Sur les rôles, responsabilités et relations entre les partenaires du projet, les intervenantes communautaires notent que la collaboration avec les enseignants commençait à prendre racine dès 2007. Dans ce CÉA, les intervenantes se sentent bien intégrées à la dynamique de l'école en 2009, puisque depuis 2007, les collaborations sont considérées étroites avec la direction, les enseignants et les intervenants scolaires pour l'organisation des quatre volets du projet et la planification du calendrier des activités. Même si la coopération reste parfois difficile, petit à petit la confiance, se serait établie entre les enseignants et les intervenantes. Selon les intervenantes, les enseignants recommandent de plus en plus d'étudiants, grâce au travail de coopération de la direction. Les enseignants se sont beaucoup impliqués en 2009 et ont aidé les intervenantes dans leur démarche. La collaboration s'est toutefois construite sur le long terme et après de nombreuses démarches : passages dans les classes, documents explicatifs dans chaque pigeonnier, réunions avec les enseignants convoquées par la direction… Selon l'intervenante 3 (2007) « Il y a beaucoup de professeurs qui nous laissent des notes et des lettres : cet élève-ci aurait besoin d'aide en français ou en mathématique ».

Du côté des **directeurs de CÉA**, la directrice 1, rencontrée en 2009, estime que le projet s'est peaufiné au cours des années et que les liens se sont approfondis avec l'ONG. Toutefois, les enseignants se sentent encore trop peu concernés et le travail concerté doit être amélioré. Le directeur 3 (2009) soutien qu'il est difficile de faire accepter le mentorat par les enseignants, car plusieurs le ressentent comme une concurrence. Les étudiants ont en effet plus envie d'aller suivre des ateliers ou de prendre un café avec un mentor que de rester en silence dans le fond d'une classe. Il mentionne à plusieurs reprises la réticence des enseignants au changement, autant pour le mentorat que pour la pédagogie nouvelle visant à appliquer la réforme et à prendre en compte les compétences transversales.

La directrice du CÉA 2 explique qu'elle est revenue au CÉA en 2005 et que le projet avait déjà été implanté par son prédécesseur, à l'époque de Québec Pluriel. Elle a apprivoisé le projet Persévérance et s'est de plus en plus impliquée :

DIRECTRICE 2 (2007) : Quand j'ai pris connaissance à la fin de l'année de l'impact que ça avait, il me semblait que pour l'énergie qui avait été déployée, dans la recherche de mentors, etc., on n'avait pas eu de bons résultats, on aurait pu avoir plus de retombées positives auprès des élèves. On a entendu des témoignages très intéressants. Moi j'ai participé à tout ça, j'ai entendu des élèves témoigner et les enseignants témoigner des différences quand un élève avait un mentor ou pas. Mais j'aurais voulu que ça prenne une ampleur un peu plus grande. Alors, j'ai décidé l'année d'après, de prendre les choses en mains et de superviser… voir de près ce qui se passait, voir la structure.

La directrice est très enthousiaste à l'égard du projet, qui est un premier pas vers une intégration scolaire de ce type de démarche à l'éducation des adultes, et elle estime avoir réussi à faire passer le message aux enseignants, qui étaient réticents à ce que l'élève quitte le cours pour aller rejoindre son mentor. Par contre, elle trouve que c'est beaucoup d'énergie dépensée « à tous les vents pour si peu de résultats » et qu'il faut repenser la structure actuelle et les objectifs du projet (voir 4.4 pistes de développement).

Selon la directrice 1 (2009), la définition claire des rôles et responsabilités de chacun des partenaires pour en faire un véritable projet d'équipe-école reste à établir. Sur les rôles joués par volet depuis le début du projet, certaines directions restent floues. La directrice 1 affirme qu'en 2007, elle a engagé une conseillère en formation scolaire pour le volet PPO, qui venait au CÉA deux jours par semaine, parce que les fonds étaient insuffisants pour que cette dernière vienne à temps plein:

> DIRECTRICE 1: C'est pour développer une approche qui oriente. Elle donne certains ateliers aux élèves sur connaissance de soi, leurs aptitudes. Elle leur fait rencontrer un conseiller d'orientation si c'est le besoin. Ils peuvent passer des tests. Elle leur passe de l'information. L'année passée, il y a eu visite d'une école de métiers.

La conseillère en formation, qui travaillait au CÉA 1 en 2007, parle de son implication dans le projet Persévérance :

> CONSEILLÈRE 1 (2007) : J'ai fait surtout des ateliers pour aider les jeunes à s'orienter. J'ai eu des participations autour de 20 personnes. Ce ne sont pas les jeunes qui font des demandes spécifiques. Avec le projet, pour l'approche orientante, y'avait des objectifs de contenu. L'approche orientante aide les jeunes à connaître les différentes possibilités qui s'offrent à eux à l'intérieur du système scolaire ou sur le marché du travail. Donc pour les aider à avoir une idée plus claire dans leur orientation et leur cheminement scolaire, qui va déboucher sur un cheminement du marché du travail.

Selon elle, il faut une collaboration étroite et prolongée entre les partenaires communautaires pour avoir un impact réel sur la persévérance de ces jeunes. Mais les services complémentaires sont quasi-inexistants en FGA. Les trois autres volets du projet persévérance doivent nettement être définis en lien avec les services complémentaires, dans une vision intégrée de l'accompagnement des jeunes.

Selon la **responsable du dossier à la CSDM**, les CÉA n'ont pas les mêmes budgets qu'au secteur des jeunes pour embaucher du personnel de soutien des services complémentaires. Ils vont embaucher des profs pour répondre aux besoins des élèves, sauf dans certains centres où ils réussissent à avoir des surplus budgétaires. L'accent du mentorat doit donc être mis sur le volet psychosocial plutôt que sur le soutien scolaire :

> RESPONSABLE 1 (2007) : Je ne suis pas certaine que le pédagogique soit la part la plus importante pour rejoindre nos jeunes. Je trouve que c'est davantage par le biais des interventions psychosociales […] parce que ça répond immédiatement à un besoin qui parfois, les empêche de se concentrer ou d'être présents.

Les directeurs estiment qu'il faut mieux définir le rôle de soutien social et psychologique assigné aux mentors, les former et les encadrer davantage. À cet égard, la directrice 2 du CÉA 2 croit qu'il faut miser sur le développement de l'autonomie de ces jeunes. Elle reconnaît qu'il y a une contradiction entre la présomption d'autonomie et les contraintes établies par le contrôle et l'approche pédagogique en FGA :

> DIRECTRICE 2 (2009) : Quand on donne un cahier à un élève, c'est qu'on a présumé qu'il était autonome, ce qui est faux ! (rire) Il n'est pas autonome. […] On a des étudiants qui ont 16-17 ans, même s'ils sont en âge d'être au cégep et à l'université, ils n'y sont pas parce qu'ils ont des problèmes d'organisation, de gestion de temps, des problèmes pédagogiques. Mais ils ont beaucoup d'autres difficultés autour, et ils ont besoin d'encadrement, c'est rassurant. Si on les laissait faire tous azimuts, ils ne réussiraient pas, ils ne sauraient pas où aller, ils seraient perdus. […] Alors les discours qu'on entend, ils n'aiment peut être pas ça…. Mais en même temps, je pense qu'ils ont vraiment besoin. Maintenant il faut être très nuancé dans ce que je dis. Il faut le faire avec bienveillance. Ça veut dire qu'un élève qui ne rentre pas dans les règles, on a tout un processus de suivi, il y a beaucoup d'interventions à différents niveaux, l'élève est rencontré, il fait partie prenante de la solution quand ça ne va pas. Et quand il dit « moi, ça ne me convient pas, l'école ici », on fait le cheminement avec lui, on l'accompagne pour aller ailleurs, on lui trouve une alternative.

En 2009, le directeur 3 du CÉA 1 voit surtout deux volets au projet « Persévérance », le mentorat et le PPO. Il était moins au courant des activités récréatives du projet au cours de l'année et du volet psychosocial :

> DIRECTEUR 3 (2009) : Ben, c'est les deux intervenantes, tout ce qu'elles organisent et les tutorats et puis ce que fait le prof du projet d'orientation, je l'inclus dans le projet de persévérance scolaire. […] Je n'ai pas eu de rencontres régu-

> lières, comme on en avait eu dans le passé. Mais ça s'est bien passé. Les deux intervenantes se sont ajoutées au voyage de Toronto, c'était très réussi. C'est l'école, l'éducateur spécialisé qui a organisé cela. Moi j'ai vérifié que tout le monde se parlait comme il faut, mais c'est plutôt l'éducateur qui a organisé. C'est un exemple de ce qu'on peut faire l'an prochain…

Les données d'entrevues montrent que la compréhension des rôles, des responsabilités et de l'articulation des volets n'est pas la même chez les différents types d'acteurs concernés.

4.2.2. Les aspects logistiques et organisationnels

A) Nombre d'activités et de dyades, fréquence des rencontres, durée des dyades

<u>Selon les rapports annuels</u>

En ce qui concerne le nombre d'activités, les rapports du CÉA 1 énumèrent les activités effectuées pour les quatre volets.

- Dans le volet psychosocial: des midi-rencontres tous les jours pour les jeunes, des rencontres de support au besoin, des références vers d'autres ressources, des rencontres mensuelles de suivi du cheminement des étudiants, des activités éducatives (ateliers sur la gestion du stress, l'immigration, la recherche de logement, la gestion du temps, l'estime de soi, la conciliation famille/travail/école, etc.) ; des activités de reconnaissance des efforts (gala de fin d'année) ont été organisées par l'ONG avec des ressources externes spécialisées.

- Dans le volet mentorat : l'ONG a organisé en 2006-2007 plus d'une quarantaine de jumelages et 55 rencontres de mentorat, de même que des activités pour les mentors (cafés-rencontres, formations, etc.). Le rapport du CÉA 1 parle de 41 élèves ayant participé au projet au cours de l'année. À la fin du projet en 2007, il restait 27 participants. Durant l'année, 14 élèves auraient abandonné le projet. Il y aurait eu 40 mentors participants, dont 25 qui auraient terminé le projet, et 15 qui auraient quitté pour diverses raisons externes. Par contre, le rapport fait mention de 34 dyades formées depuis septembre 2006 et de 21 dyades actives jusqu'à la fin mai 2007. En 2008-2009, le CÉA 1 indique que 33 élèves et 22 mentors ont été recrutés, pour un total de 25 dyades formées, d'une durée variant entre sept et 20 semaines. En juin 2009, il y avait 16 mentorés et 11 mentors encore actifs.

- Dans le volet projet personnel d'orientation (PPO) en 2006-2007, cinq activités d'informations scolaire et professionnelle, liées aux compétences et habiletés professionnelles et aux possibilités d'études et de carrière, ont été organisées conjointement par l'ONG et l'enseignante-ressource ou la conseillère en emploi du CÉA. Elles ont attiré entre deux et 15 participants. En 2008-2009, l'enseignant responsable du volet aurait fait trois rencontres avec les participants, organisé des visites dans les Centres de formation professionnelle (CFP) et invité une conseillère en orientation pour effectuer un test d'aptitudes personnelles. Quelques échanges sur les métiers ont aussi été organisés par cet enseignant, mais le nombre n'est pas précisé.

- Dans le volet animation, en 2006-2007, sept activités de loisirs visant à créer des liens entre participants et à développer un sentiment d'appartenance ont attiré entre 10 à 25 étudiants : fêtes ou sorties à la cabane à sucre, au planétarium, etc. En 2008-2009, 14 activités de loisirs (incluant l'initiation à la musique et le Tour de l'île), dont une équipe de soccer, et le gala de fin d'année sont signalés dans le rapport, mais les chiffres sont toutefois contradictoires.

- En 2008-2009, le rapport parle de sept formations pour les intervenantes communautaires.

Au CÉA 2, le rapport de 2007 énumère :

- Huit ateliers du volet psychosocial sur des thèmes semblables à ceux du CÉA 1 (gestion de conflits, connaissance de soi, etc.), organisés par une travailleuse sociale du CÉA et des ressources externes, mais conjointement avec l'ONG. En 2008-2009, des ressources externes sont venues faire une conférence sur le suicide.

- Dans le volet projet personnel d'orientation (PPO) : un questionnaire a été administré auprès des étudiants afin d'évaluer leur projet d'avenir et objectifs. En 2008-2009, deux ateliers ont été donnés sur la recherche de logement et la recherche d'emploi. Le rapport mentionne toutefois « qu'en accord avec la direction du Centre, ce volet a été mis de côté par les intervenantes. Les élèves sont référés à la conseillère en formation scolaire du Centre ». Le rapport suggère d'enlever ce volet du projet en 2009-2010.

- Dans le volet mentorat : en 2006-2007, l'ONG a organisé 34 jumelages, de même que des activités pour les mentors (cafés-rencontres, formations, etc.). En 2008-2009, il y a eu 38 mentorés et 38 mentors ayant participé. Au cours de l'année, 45 dyades ont été formées et 24 dyades ont été actives. Le rapport indique que les chiffres ont varié d'un mois à l'autre selon la formation de nouvelles dyades, la disparition et le maintien des anciennes. La durée moyenne des dyades a été de 17,5 semaines et 24 dyades étaient toujours actives en juin 2009. Par ailleurs, quatre sorties avec les mentors ont été organisées. Deux formations ont été offertes aux mentors par de ressources externes.

- Dans le volet animation : en 2006-2007, huit sorties, projets ou activités ont été organisés (sorties au théâtre, salon du livre, musée, projet vidéo, etc.) par l'ONG, et le gala de fin d'année par les deux partenaires. Ils ont attiré entre sept et 25 étudiants. En 2008-2009, des ateliers de musique et d'improvisation hebdomadaires ont été organisés dans le CÉA par l'ONG, avec présentation d'un spectacle durant la Semaine des adultes en formation, et la constitution d'une ligue au CÉA et de joutes d'improvisation.

- Le rapport parle de façon détaillée d'une dizaine de conférences ou formations pour les intervenantes communautaires en 2006-2007 et de six formations en 2008-2009.

<u>Selon les données d'entrevues</u>

En 2007, **les intervenantes communautaires** estimaient s'occuper ou s'impliquer activement dans les quatre volets du projet, en sollicitant les ressources professionnelles du CÉA lorsqu'elles étaient disponibles. Les intervenantes communautaires ont cherché à répondre aux objectifs des quatre volets en organisant des ateliers et des activités sur l'emploi (la connaissance de soi, les CV, etc.), la prévention de la toxicomanie, la motivation, l'histoire des noirs, avec ou sans le soutien des conseillers en formation ou d'orientation. Elles ont souvent fait venir des ressources externes au CÉA ou à l'ONG. Mais les ateliers étaient ouverts à tous les étudiants, notamment aux jeunes qui « attendaient » d'être jumelés à un mentor. Au CÉA 2 :

> Intervenante 3 (2007) : À l'automne, il y a eu huit ateliers. […] Quand on a fait notre promo dans les classes, on a pris en note le nom des gens intéressés et on s'est fait une liste avec ça, et ça été notre liste d'attente pendant un bout de temps. […] On s'est dit que pour les faire patienter, avant d'être jumelés, on va cibler ces jeunes-là pour aller dans les ateliers. Donc, on avait des jeunes en atelier qui n'étaient pas encore jumelés, la majorité des jeunes qu'on avait dans nos

> ateliers d'estime de soi, préparation aux examens, gestion du stress… C'était une fois par semaine, une heure pendant huit semaines. Et la participation oscillait entre huit et 17 participants.

Les intervenantes communautaires mentionnent que certains ateliers organisés autour du volet psychosocial (portant sur la gestion du stress, le bonheur, la connaissance de soi, l'estime de soi, la recherche de logement) sont aussi liés indirectement au PPO ou au volet « intégration professionnelle ». Si l'ONG a encouragé les mentors à aider le jeune à faire leur CV, préparer une entrevue ou chercher un emploi d'été, peu d'activités étaient liées directement au PPO en 2007. Une conseillère en emploi a été engagée tardivement par le CÉA à l'hiver 2007 et est restée peu de temps. Une autre a suivi pour une courte période, puis une enseignante ressource est arrivée au printemps. Elle s'est impliquée dans l'organisation de ces ateliers avec les intervenantes communautaires. Les intervenantes estiment que ce sont d'abord les services complémentaires du CÉA qui doivent assumer cette responsabilité, en collaboration avec l'ONG:

> Intervenante 1 (2007) : Ce n'est pas nous, ça, c'est le centre. [….] Parce que notre projet, il y a des fonds pour une conseillère en formation professionnelle et scolaire, mais qui n'a jamais été embauchée depuis le mois de septembre, depuis que le projet a été reconduit pour 2006-2007 […] Personne n'a jamais été embauché et c'est maintenant qu'elle a été embauchée, début février... C'est une conseillère en formation professionnelle et scolaire, une C.O., une conseillère en orientation, je crois. C'est elle qui va gérer ce projet personnel d'orientation...

Pour cette intervenante, ce volet aurait pu être plus développé par le CÉA, en lien avec le mentorat :

> Intervenante 1 (2007) : (ce qu'on fait) c'est de l'encadrement scolaire. On aimerait qu'ils aillent plus loin, mais je ne peux pas aller plus loin, moi, si j'ai un manque d'information de l'autre côté. On ne peut pas tout faire... S'il y avait une conseillère en formation qui participait à nos réunions, peut-être que pour chaque dossier, on aurait dit : « voit avec son mentor si tu peux... ». Parce que tous les mentors sont quand même des professionnels, donc, ils ont quand même fait de la recherche d'emploi, ils savent les difficultés, ils auraient pu expliquer, donner des conseils, approfondir... mais ça n'a jamais été fait. Ça reste vraiment de l'approche académique...

L'organisation de plusieurs activités récréatives (ligue improvisation, sorties, Salon du livre, E-Max, Centre des sciences …) proposées par les intervenantes en accord avec le CÉA, s'est révélée positive. Selon elles, le projet vient compenser l'absence d'animation et d'activités parascolaires au secteur des adultes, de même que la quasi-absence de services complémentaires. Cette multiplicité crée un effet d'encadrement plus étroit des jeunes, un suivi de leur cheminement et de l'évolution de leur motivation, estime de soi et persévérance ; surtout, ces activités culturelles ou sportives développent un sentiment d'appartenance et des habiletés sociales chez les jeunes.

Dans les deux CÉA, le mentorat ne serait plus perçu, selon elles, comme stigmatisant par les étudiants, en raison notamment des activités élargies en 2009. Au CÉA 1, elles vantent le mentorat auprès des jeunes en leur disant « si tu fais le mentorat, tu peux faire un autre projet ». Dans le CÉA 2, le mentorat est présenté comme une activité parmi d'autres, c'est l'un des quatre volets du projet. Le mentorat n'est toutefois pas la condition pour accéder à ces activités. Les sorties, les ateliers éducatifs, les rencontres avec les intervenants et le mentorat sont faits également en coordination avec le travailleur social et sont ouverts à tout le monde, justement pour éviter la stigmatisation comme « jeunes en difficulté ».

Du côté des mentorés, ils distinguent difficilement ce qui relève de tel ou tel volet. Les jeunes se souviennent de certaines sorties et d'activités sportives ou récréatives plus marquantes, organisées par l'ONG et le CÉA, parfois séparément et parfois en collaboration (dont les voyages). Dans les deux CÉA, les jeunes mentionnent surtout en 2007 certains ateliers reliés au PPO et les activités d'animation. Ces activités sont appréciées et fréquentées par un peu plus de la moitié des mentorés, qui estime que les animateurs avaient une bonne connaissance des thématiques abordées (toxicomanie, violence, etc.), alors que l'autre moitié soulignait le peu d'intérêt à participer à ces formations pour diverses raisons : ennui durant l'atelier, trop ludique ou infantilisant, manque de temps, discours moralisateurs de l'intervenante.

En 2009, plusieurs activités citées dans les entretiens ont été particulièrement appréciées, dont : le voyage en Espagne au CÉA 2, qui aurait permis de créer des liens d'amitié et d'approfondir des relations avec des enseignants accompagnateurs. Il a été organisé collectivement, avec diverses activités de souscription; les invitations de professionnels venant présenter leur métier (dans les 2 centres) ; l'atelier sur la préparation aux entretiens d'embauche et la rédaction de C.V. ; la ligue d'improvisation au CÉA 2.

Pour leur part, **les mentors** mentionnent les rencontres de style « 5 à 7 », de même que le gala de reconnaissance (avec le spectacle des mentorés), qui est organisé chaque année. La plupart des intervenants, incluant les directeurs des CEA, estiment que le gala de reconnaissance, en fin d'année, fonctionne particulièrement bien et témoigne de l'atteinte des objectifs. C'est l'occasion peur les organisateurs d'offrir une attestation aux mentors après 45 heures de mentorat avec le même élève et un certificat de reconnaissance aux mentorés.

En ce qui concerne plus spécifiquement le volet mentorat, *dont la durée et la fréquence des dyades et des rencontres*, il est difficile de corroborer les données des rapports annuels par le biais de nos entrevues. On constate certaines contradictions entre les

informations fournies en entrevues et celles des rapports annuels. Le nombre de dyades a beaucoup varié d'une période à l'autre au cours de l'année, allant de 2-3 semaines à plusieurs mois. Les dyades de longue durée ont été rares, et certains jeunes ont eu plusieurs mentors différents. La rotation des mentors et des mentorés a constitué un réel problème. Or, au-delà des objectifs quantitatifs fixés initialement (former 30 ou 40 dyades), qui n'ont pas toujours avoir été atteints, la fréquence des rencontres et la durée des dyades étaient au cœur de la démarche. En effet, pour avoir un impact significatif et atteindre des objectifs à la fois scolaires et psychosociaux, il est généralement admis (Rhodes, 2001; Lafranchise, 2000; Cuerrier et coll., 2003) que les dyades doivent se prolonger sur une période assez longue (plusieurs mois) et les rencontres, être assez récurrentes.

On constate que les étudiants qui estiment avoir développé une très bonne relation avec leur mentor sont dans une relation dyadique de plus de deux mois. Plus celle-ci est approfondie, plus un lien de confiance mutuelle semble se construire. La confiance repose avant tout sur des critères reliés à la relation d'aide s'établissant entre le jeune et le mentor. Elle s'installe et se développe si l'élève estime que le mentor lui apporte au plan académique/scolaire : lorsqu'il considère que le mentor « explique bien » (ou « mieux que les enseignants »), lorsqu'il se sent progresser plus rapidement dans ses cahiers, lorsqu'il estime que le mentor maîtrise ou a des compétences dans la matière, lorsqu'il prépare bien aux examens et est disponible, etc. Cette confiance mutuelle repose d'avantage sur des appréciations psychologiques liées essentiellement à la notion de motivation au sens large. Ils prennent en considération plusieurs indices qui leur semblent révélateurs : assiduité et ponctualité aux rencontres, capacité à se concentrer et à comprendre et capacité à se projeter dans des études futures et un métier. Une fois que cet équilibre se construit, la relation dépasse le cadre strictement scolaire pour s'articuler à un accompagnement plus élargi et une connaissance de l'autre. À cet égard, les mentors ont souvent (mais pas toujours) un degré de connaissance de l'autre largement supérieur aux étudiants. Ils peuvent dans la durée — et selon la volonté du jeune à se dévoiler — en connaître davantage sur l'expérience sociale et scolaire du jeune : sentiment d'injustice, points de vue sur l'école et les enseignants, ambitions scolaires et professionnelles, parcours migratoire, relations familiales, amis, loisirs, états d'âme, etc. JO (2009) est fier de dire : « on est le plus long couple ! » et souligne les conseils professionnels que son mentor, aussi d'origine haïtienne, lui prodigue. TA (2009) qui a une relation de mentorat depuis un an et demi, parle de questions personnelles avec son mentor. Selon JA (2007) :

> J'aime mieux voir le mentor que de rester dans la classe… Si je peux voir mon mentor comme 7 jours sur 7, là, je le fais. Parce que moi, là, je veux avancer. On parle toujours… il me parle de sa vie et moi je parle de ma vie. Je lui parle de ma copine et il me parle de sa copine et tout, là… quand il était jeune, qu'est-ce qu'il faisait… bla-bla… C'est quel genre d'amis qu'il avait et tout, là. Et moi, je lui parle de toutes mes affaires aussi. On est vraiment à l'aise.

Selon les discours des jeunes et des mentors, en 2007 et en 2009, les rencontres avaient généralement lieu une fois par semaine et duraient autour d'une heure, parfois plus.

Il semble que les dyades ont été plus souvent de courtes durées. Une minorité de dyades (environ 20 %) ont perduré plus de deux mois ou ont connu plusieurs rencontres à une fréquence relativement régulière. La durée peut varier pour diverses raisons liées au mode e fonctionnement en FGA, comme les sorties et entrées fréquentes de jeunes en cours d'années. Il arrive qu'un jeune demande un mentor pour une aide d'appoint et termine ses cahiers ou sa scolarité un ou deux mois plus tard. Aussi, certains mentors bénévoles ont abandonné le projet en cours de route pour diverses raisons : ils ont d'autres projets ou un nouvel emploi, ne sont plus disponibles, sont surchargés, avaient mal évalué l'implication que ce projet nécessitait, ont été mal renseignés ou formés et s'attendaient « à autre chose », estiment ne pas avoir les qualités ou les qualifications, ont été déçus de l'organisation ou des jeunes « qui ne se pointaient pas aux rencontres », ou autres. Les intervenantes communautaires étaient à la recherche constante de bénévoles, et les étudiants attendaient parfois plusieurs mois avant d'avoir un mentor.

Comme il y a eu souvent un déséquilibre entre le nombre de mentors et de mentorés, les intervenantes communautaires ont demandé aux mentors d'aider plusieurs étudiants à la fois pour combler les besoins scolaires immédiats et empêcher ces étudiants d'abandonner le projet. Ceci a affecté l'atteinte des objectifs relatifs au soutien psychosocial et scolaire, qui visaient à construire une relation individualisée et ciblée en fonction des besoins de chaque jeune. Il ne s'agissait plus de mentorat personnalisé, mais d'aide aux devoirs en petits groupes.

C'est ce qui ressort du discours des jeunes, qui ont connu plusieurs types de relation dyadique : certains étudiants ont eu plusieurs mentors successifs ; certains ont eu une relation dyadique de longue durée, mais les rencontres n'étaient pas régulières (parfois une par mois); certains ont établi une relation de plus courte durée parce qu'ils ont avancé très rapidement et sont satisfaits du soutien reçu; certains ont été déçus des mentors (qui ne venaient pas aux rendez-vous, qui n'étaient pas qualifiés dans telle ma-

tière, etc.) et ont abandonné ; d'autres ont attendu plusieurs mois avant d'avoir un mentor; enfin, certains ont attendu et n'ont jamais eu de mentor.

Ainsi, NAD (2009) affirme qu'elle n'a vu son mentor que trois fois en deux mois et ne l'appelle que si elle en éprouve le besoin. SIM (2009) se dit moyennement satisfait, car le mentor ne répond pas à ses attentes en mathématiques et n'est pas très disponible. Pour combler cette lacune, une intervenante lui a donné un soutien ponctuel pour préparer un examen. Deux élèves diront que ça ne répond pas à leurs attentes. Trois ou quatre autres ont abandonné en cours de route.

Dans ce contexte assez fragmenté, et selon les regards croisés des acteurs, les deux types de rôle (scolaire et psychosocial) assignés aux mentors bénévoles semblent difficiles à combiner, que ce soit par manque de formation offerte, de compétences, de suivi ou de temps (si le mentorat est limité à une heure par semaine). Par ailleurs, un manque de ressources matérielles, des rencontres préétablies au CÉA pendant les heures de cours et certaines règles fixées pour le mentorat ont eu pour effet de restreindre le rôle psychosocial des mentors. Si les séances de mentorat se déroulent dans une salle commune au CÉA, il devient difficile de parler de problèmes familiaux ou personnels.

En 2007, au moins cinq jeunes reprochent au mentor de ne pas leur avoir donné les bonnes explications et quatre autres critiquent le fait que les mentors encadrent parfois deux ou trois élèves en même temps. Plusieurs autres mentionnent le retard ou l'absence du mentor durant les séances de mentorat. Parmi les étudiants qui ont abandonné le mentorat, MAR (2007) souligne : « Moi j'avais les mathématiques seulement, mais le problème, c'est qu'elle ne comprenait pas les livres. Je lui posais une question, mais elle ne savait pas, elle avait oublié. J'ai été déçue, alors je n'ai pas voulu continuer ». Elle n'a pas osé le dire à l'intervenante communautaire. Pour MARL(2007) : « Je l'ai eu en français. Elle corrigeait mes fautes et mes travaux, mais je ne voyais pas tellement que j'avançais dans mon cours. J'aurai bien aimé que l'on m'explique pourquoi j'ai une faute ». Elle n'a pas voulu reprendre de mentor.

Pour CLA (2007), « ça ne s'est pas bien passé ». Elle relate qu'à la première rencontre, son mentor est arrivé avec 30 minutes de retard, qu'à la deuxième rencontre, elle ne s'est pas présentée, et qu'ensuite, elle avait d'autres rendez-vous. CLA a donc préféré arrêter le mentorat et ne pas renouveler l'expérience. « Normalement quand tu fais du mentorat, c'est parce que t'es vraiment dans le trouble, et tu dis que cette per-

sonne va venir. Mais si t'es dans le trouble et que la personne n'est pas là, t'es encore plus dans le trouble ».

Trois jeunes disent souhaiter des personnes « plus disponibles » et connaissant bien leur matière. En 2009, un seul étudiant s'est plaint de la faible disponibilité de son mentor et un autre rapportait que son mentor ne pouvait l'aider dans certaines matières. En 2007, huit jeunes ont dit qu'ils aimeraient avoir moins de délais d'attente pour avoir un mentor.

> SO (2007) : J'avais demandé en septembre, et j'ai eu des nouvelles en février-mars. Donc il y a eu un gros délai, où je n'ai pas eu de nouvelles. Quand j'en ai eu un, j'ai fini par me débrouiller par moi-même, donc je n'ai pas continué le mentorat.

> GA (2007) : Pendant presque deux mois, il ne s'est plus rien passé, fait que là, on m'appelle trois mois plus tard et moi, j'avais déjà oublié ça. C'est tout désorganisé. Moi je pensais que quand j'allais donner mon nom, ils allaient m'appeler tout de suite au début de l'année, mais pas à la fin de l'année, quand tu « rush » dans tes affaires.

La courte durée des dyades aurait pour effet de freiner l'implication des mentors et pour cette raison, ils estiment faire plus de l'aide aux devoirs que du soutien psychosocial. Un peu plus de la moitié des mentors estiment, en 2007 et en 2009, que les conditions organisationnelles n'ont pas permis de développer un lien de confiance (absences répétées du jeune, salle commune, 2-3 jeunes pour un mentor…). Ainsi, les 11 mentors rencontrés en 2007 énumèrent, avec une certaine fréquence, ce qu'ils considèrent être des problèmes ou des faiblesses du projet : huit mentors ont eu plusieurs dyades durant l'année ; seulement trois ont eu le même jeune pendant une année scolaire; cinq mentors ont deux jeunes ou plus lors des séances de mentorat ; huit mentors disent s'être déplacés jusqu'au CÉA pour constater que le jeune était absent ; certains mentors trouvent que le temps des bénévoles n'est pas toujours mis à profit quand les jeunes sont absents, ce qui pourrait être une occasion de connaître les enseignants ou les autres intervenants du CÉA, ou de s'impliquer dans des projets ; dans un CÉA, quatre mentors ne comprennent pas encore l'organisation du CÉA et du projet en général.

Plusieurs mentors ne comprennent pas le déséquilibre entre le nombre de mentors et de mentorés. Quatre mentors ont été étonnés de n'avoir pas été contactés au début de leur inscription dans le projet alors qu'ils s'étaient portés volontaires. Or, les mentors ont plutôt une formation en sciences humaines ou en éducation, donc ceux qui ont des compétences en sciences ou mathématiques sont moins nombreux.

B) Critères d'admission et de jumelage

En ce qui concerne les critères d'admission des jeunes et des mentors, expliqués au début de ce chapitre (section 4.1), le public cible était à l'origine celui des jeunes en difficulté de 16-24 ans des minorités visibles ou issus de l'immigration en FGA. Dans ce groupe, le CÉA devait identifier les jeunes susceptibles de décrocher, ou qui avaient le plus besoin de soutien de mentorat. Du côté des mentors, les critères étaient de plusieurs ordres : être plus âgé que le mentoré, du même sexe et ayant « réussi » leurs études, leur travail ou leur vie sociale. Ils devaient avoir des connaissances supérieures aux jeunes pour les encadrer.

À cet égard, Hall (2003) avait observé que les principaux facteurs d'échecs dans les relations de mentorat étaient généralement reliés à un mauvais appariement, à un manque de valeurs et de croyances partagées en raison de la distance sociale entre le mentor et le mentoré. Une distance sociale trop grande pouvait créer des incompréhensions quant aux valeurs, aux connaissances ou aux habiletés chez les étudiants. Il pouvait donc en découler un mauvais arrimage entre les objectifs du mentorat et les besoins du mentoré, des comportements distants ou manipulateurs, un manque d'expertise ou de formation du mentor, des conflits de rôles, etc. Par contre, le fait de jumeler des mentors et des étudiants de la même classe sociale, de la même origine ou couleur et du même sexe ne permettait pas toujours de développer une relation signifiante. Rhodes (2001), qui s'est intéressé à la question de l'origine ethnique en tant que facteur d'appariement des mentors et mentorés dans un programme américain Grands-frères et Grandes-sœurs, avait constaté que l'origine ethnique n'était pas un facteur permettant d'expliquer le succès ou l'échec de la relation de mentorat. Toutefois, dans le bilan de Québec Pluriel (2006), les organismes ayant mis en œuvre des projets de mentorat soulignaient que plusieurs jeunes de la communauté noire avaient exprimé le désir d'avoir un mentor de même origine. Enfin, le projet initial avait fixé comme règle que les dyades devaient être non mixtes.

<u>Selon les rapports annuels</u>

En 2006-2007, les rapports mentionnent que les activités ont été ouvertes à tous les étudiants au CÉA 2, alors qu'elles étaient conditionnelles à la participation aux séances de mentorat au CÉA 1. Le respect ou non des critères d'âge, d'origine ou de sexe d'une année à l'autre est peu étayé dans les rapports annuels. Par contre, le CÉA 1 mentionne en 2007 que ce projet ne devrait pas se restreindre à un groupe de jeunes,

issus des minorités visibles, mais accepter tous les jeunes qui en ont besoin, et le CÉA 2 explique que les activités ont été offertes à tous afin d'attirer des jeunes dans le mentorat.

Selon les données d'entrevues

Comme le résume une intervenante communautaire au CÉA 1, le projet s'adresse officiellement:

> Intervenante 1 (2009) : [aux] jeunes de 16 à 24 ans qui sont issus de l'immigration, première ou deuxième génération, qui ont des difficultés académiques et qui sont motivés à aller plus loin et à recevoir de l'aide pour avancer dans leurs cahiers. Donc ça, c'est les balises du ministère, l'âge et le statut.

Or, dans les deux CÉA, plusieurs jeunes et plusieurs mentors s'interrogent sur la pertinence de cibler uniquement les jeunes issus de l'immigration dans ces projets. De même, les directeurs des CÉA estiment qu'il importe de redéfinir le public cible afin d'ouvrir à tous les jeunes qui éprouvent de difficultés scolaires. Dans les deux CÉA, ce critère ne sera plus appliqué de façon restrictive en 2008-2009 puisque les deux CÉA acceptent les jeunes qui ne sont pas issus de l'immigration.

Les critères relatifs à l'origine ethnique des élèves (issus de l'immigration) et à l'âge (16-24 ans) ne sont pas bien perçus par nombre de mentors. Souvent, ils disent que ce critère ne leur a pas été expliqué par les intervenantes communautaires. Mais les opinions sont relativement partagées à cet égard : certains voient ce ciblage comme une ressource compensatoire pour rattraper les « déficits scolaires » dus au parcours migratoire, comme une forme d'action positive visant l'égalité des chances ou comme un « coup de pouce » pour des jeunes qui n'ont pas toujours eu la chance d'avoir un soutien scolaire de leur famille. D'autres sont plus critiques, estimant qu'il s'agit d'un étiquetage et d'une forme de stigmatisation, ne contribuant pas à l'intégration et à l'échange interculturel chez les jeunes. Nous retrouvons les mêmes arguments divergents que dans le débat sur l'*affirmative action*.

Cette thématique ressort dans l'entretien de NA (2009):

> Ben, disons que…c'est bien dans un sens où il y a des projets qui sont développés vers ces personnes-là, mais c'est un peu une politique ségrégationniste. Ça créé des groupes issus de l'immigration différents, donc ça… c'est un peu discriminatoire. (…) C'est sûr que c'est bien pour les aider, mais sur un plan politique, ça fait qu'on met le doigt sur des communautés. C'est comme de l'étiquetage.

D'autres mentors trouvent cela plutôt légitime. C'est le cas de PA (2009), mentor au CÉA 1, immigrante de seconde génération d'origine haïtienne. Elle évoque également le fait que les jeunes immigrants ne seraient pas encouragés par leurs enseignants, qui n'auraient pas reçu de formation pour enseigner auprès des jeunes issus de l'immigration :

> PA (2009) : L'idée est bonne, mais ça n'a pas encore atteint son but. Je crois qu'il faudrait une éducation plus large. J'ai une amie enseignante, et j'ai l'impression que, face à des jeunes de minorités visibles ou issus de l'immigration, l'école n'a pas la même motivation que si ça avait été d'autres jeunes… Exemple, mon amie quand elle est arrivée, on lui a dit « voilà les étudiants à problème, s'ils font des difficultés, dites-le-nous, on va les renvoyer tout de suite ». Déjà là, mais aussi quand des étudiants me parlent, ils ont l'impression qu'ils sont moins poussés par les profs. Plutôt vers un diplôme professionnel. À force d'entendre que tu n'es pas super bon, tu finis par le croire… Et s'il n'y a personne pour te motiver… Nous, on ne les voit pas assez! Je vois l'étudiant une fois par semaine! Il se passe des choses en une semaine ! Des fois, il y a eu des tragédies en une semaine, ils ne me disent pas tout.

La plupart de mentors ne se rappellent plus exactement comment on leur a présenté formellement le projet. Certains ne savaient pas que le projet ciblait spécifiquement les jeunes issus de l'immigration, même si certaines publicités dans le CÉA présentent le projet sous cet angle. S'ils s'occupent d'un jeune immigrant, « c'est parce qu'il y en a beaucoup dans l'école ». Plusieurs sont donc surpris d'apprendre que le projet est destiné à ces jeunes. En général, ils ne trouvent pas cette approche légitime et estiment que le mentorat devrait être ouvert à tous les jeunes qui le désirent et en ont besoin (ce qui a été le cas dans la pratique…). Comme le souligne MAL (2009) :

> Elle (l'intervenante) ne m'a pas dit que ce n'était pas pour les immigrants spécifiquement. Mais comme il y avait beaucoup d'immigrants qui se retrouvent dans cette situation, ils ont besoin d'aide. […] il me semble que j'en avais parlé avec (l'intervenante) et qu'elle me disait que ce n'était pas spécialement ciblé vers les immigrants, que c'était pour les jeunes d'une certaine tranche d'âge. Et puis dans le document qui présentait le projet, ils ne disent pas que c'est pour les immigrants, c'est possible ? […] Mais ils ont un cheminement scolaire qui est beaucoup plus difficile, mais c'est pour ça qu'ils se retrouvent aussi dans cette école là. […] Mais il y a des Québécois aussi, j'ai vu quelques Québécois. […] Mais moi je pensais que n'importe qui aurait pu y aller […] Parce que c'est un peu délicat que ce soit que des immigrants…

Par contre, EL (2009), une autre mentor, sera au contraire attirée par cette aide ciblée lors de la prise de contact : « C'était une annonce sur le réseau socioprofessionnel de mon Bac à l'UQAM. [C'était indiqué] projet de persévérance scolaire auprès des jeunes immigrants. […] c'est pour ça que ça m'a cliqué… ».

SU (2009) ne se souvient plus très bien de la présentation initiale du projet et n'a pas constaté qu'il s'adressait aux jeunes issus de l'immigration :

> À ma souvenance, c'est peut être passé entre les lignes et que j'ai pas porté plus attention parce que je regarde pas ça. Qu'il vienne de l'immigration ou pas, un jeune c'est un jeune, et il a droit à son avenir et c'est tout. Parce qu'il y a des tas de jeunes en difficulté et il y en a qui sont issus de l'immigration, puis vice-versa. Mais il y en a qui sont issus de l'immigration et qui ont des parents qui sont bien placés.

La façon dont est présenté le programme est réinterprétée par les différents mentors en fonction de leurs propres parcours et intérêts pour la question. RA (2009), un mentor d'origine haïtienne, dit avoir rencontré les parents de son ancien mentoré pour les convaincre d'accepter que leur fils aille en formation professionnelle :

> Avant j'avais un autre élève, il n'est plus là, c'était un Haïtien… J'ai dû rentrer dans le foyer. Si je n'étais pas rentré, ce gars-là ne serait pas ce qu'il est maintenant. Parce que les parents étaient très durs. Ils avaient en tête que lui, il est venu au Canada, il est chanceux, il devait devenir avocat, ingénieur, médecin. « Tes parents il faut que je les rencontre, ils parlent créole ». Je les ai rencontrés, j'ai même été chez eux avec une cassette DVD sur l'évolution d'un jeune ici qui arrive. J'ai pris l'exemple de la cordonnerie et de l'électricité. J'ai convaincu sa mère. J'ai été voir la responsable, elle m'a dirigé vers le Centre Champagnat pour la formation professionnelle. J'y suis allé, on l'a accepté, je l'ai encouragé, maintenant il est un bon électricien parce qu'il avait déjà les acquis. Le gars, il m'a dit merci.

PA (2009), une autre mentore d'origine haïtienne, analyse aussi les ambitions parfois disproportionnées des familles haïtiennes et leurs effets sur un jeune :

> Il y a beaucoup de parents qui vont vouloir protéger parce qu'ils trouvent la société québécoise très libérale, et ils ont peur de ça. Ils vont surprotéger les enfants, et en faisant ca, ils poussent les enfants à faire pire. Les parents ne comprennent pas ça. Donc il y a des réalités que je peux comprendre, parce que soit je l'ai vécu, soit j'ai connu des gens qui l'ont vécu. Des parents qui viennent d'arriver, qui vont travailler vraiment fort pour payer nos études. Beaucoup de parents immigrants nous poussent à faire énormément d'études, mais les enfants ne sont pas nécessairement capables. Chacun ses capacités, chacun ses centres d'intérêt, mais il y a des parents qui disent « toi, tu vas devenir médecin » sans tenir compte des capacités réelles. Le fait aussi qu'il y ait beaucoup de parents qui travaillent, qui sont seuls. Dans la communauté haïtienne, il y a beaucoup de familles monoparentales, donc il y a beaucoup d'enfants laissés à eux-mêmes parce que la mère travaille énormément. Les enfants n'ont pas de contrôle parental, ils sortent… La mère dit « je fais tout pour que vous ayez ce dont vous avez besoin et vous, vous ne faites rien », ca crée des conflits.

Il faut resituer ces interprétations dans le rapport asymétrique qui s'établit entre le mentor et le mentoré. Dans les deux cas évoqués ici, l'origine haïtienne est commune, mais le milieu social est distinct. RA (2009), arrivé dans les années 1970 avec une bourse

pour poursuivre des études de médecine, n'a pas le même parcours que les jeunes dont il s'occupe. De même, PA (2009) est consultante dans une entreprise pharmaceutique, et même si elle met en avant ses origines modestes — mère infirmière et père préposé aux bénéficiaires — cette immigrante de 2e génération a connu une mobilité sociale ascendante grâce à un parcours scolaire sans faute, appuyé par une éducation qu'elle qualifiera d'autoritaire.

Par ailleurs, les mentors ne sont pas tous plus âgés, dans des situations professionnelles enviables ou motivés à devenir un modèle de réussite ou à soutenir un jeune psychologiquement. Si les mentors bénévoles disaient, certes, avoir « du temps de libre » et vouloir aider des jeunes en difficulté, certains cherchent aussi à « sortir de chez eux » ou à « élargir leur réseau social ». Parmi eux, on retrouve deux mentors masculins à la retraite. L'un, FR (2009), est un ancien policier venu au Québec à la retraite. Il fait du mentorat pour « ne pas tourner en rond » et « s'intégrer dans une nouvelle société ». RA (2009), Haïtien d'origine, en retraite anticipée suite à un accident de la route, travaillait dans le milieu hospitalier. Il veut donner de son temps et obtenir une certaine reconnaissance dans la communauté haïtienne, dans laquelle il s'investit sur plusieurs enjeux.

D'autres, étudiants en enseignement, diront qu'ils le font pour leur formation et l'expérience. Cette vision plus instrumentale du mentorat était plus importante en 2009 qu'en 2007, à la suite de l'introduction d'une attestation de reconnaissance professionnelle aux mentors par les CÉA. Par exemple, au CÉA 2 en 2009, la motivation principale de 6 mentors sur 9 était d'acquérir de l'expérience et une référence (attestation) professionnelle dans le domaine socioéducatif ou psychosocial. Il s'agissait surtout d'étudiants dans diverses disciplines (psychologie, communications, orthophonie, sciences politiques, éducation et ressources humaines), assez jeunes et qui voulaient trouver du travail. Cette motivation s'articulait toutefois à un désir d'implication sociale, qu'ils retrouvaient dans la relation d'aide.

Le parcours migratoire de certains mentors permet d'éclairer leurs motivations. L'une d'entre elles, NA (2009), 37 ans, d'origine algérienne, s'est inscrite dans un second baccalauréat au Québec alors qu'elle était diplômée en éducation en Algérie. Elle souhaite travailler auprès des jeunes en orientation professionnelle, mais éprouve des difficultés à trouver sa place au Québec. Sa motivation pour le mentorat est avant tout professionnelle : « Ben ils me donnent une attestation et je peux la montrer à mon employeur. C'est surtout à un niveau professionnel, pour la recherche d'emploi». Elle exprime ses frustrations aux plans professionnel et social. Elle parle abondamment de son

expérience d'immigrante, de ses difficultés à s'adapter à la société québécoise (valeurs, culture, identité), de ses problèmes à trouver un emploi (cumul de petits contrats dans le communautaire) et des discriminations.

> NA (2009) : Je trouvais difficile l'adaptation, les gens, la culture, les valeurs, ce n'est pas pareil. Alors, j'ai eu du mal, même maintenant j'ai du mal à m'adapter. Les gens, le libéralisme total, je trouve ça difficile. Parce que je n'ai pas été éduqué avec le libéralisme. […] Libéré totalement, sans valeurs ni religion ni culture, ni identité. […] Aussi bon, l'attitude des gens est un peu distante […] rien que le fait de déposer les offres d'emploi, ne pas avoir de réponse, donc on prend ça, des fois, pour des critères raciaux. […] On ne me l'a pas dit directement, mais je peux ressentir ça. […] On m'a fait passer des entretiens, mais d'être refusée à chaque fois, on se demande s'il n'y a pas un critère racial. […] c'est l'estime de soi qui est blessée aussi… je me dis que ça doit être un autre critère, si à chaque fois je suis refusée.

Une autre mentor, SU, 50 ans, issue de groupe majoritaire, se retrouve au chômage après une période d'alternance de contrats d'enseignement et de recherche et désire se réorienter professionnellement en éducation. Elle s'estime surdiplômée et pense que le certificat de reconnaissance pourrait éventuellement l'aider à trouver plus facilement un emploi :

> SU (2009) : Ça tombait dans ma résolution, faire du mentorat. Et puis, après 45 ans, ça va me donner une certification du ministère de l'éducation. Je me disais que peut être ça m'ouvrait les portes d'enseigner auprès des jeunes adultes. Peut-être pas à Montréal.

Ce sont autant de regards sur la société québécoise, et sur les difficultés de s'adapter ou de se faire accepter qui les motivent à soutenir un jeune en difficulté. Deux mentors mettront de l'avant des expériences de racisme et de discrimination particulièrement marquantes. La majorité (60 %) des mentors pensent que le mode de fonctionnement et l'approche pédagogique en FGA ne sont pas faits pour ces jeunes. Ils exigent trop d'autonomie pour des jeunes à peine sortis de l'adolescence, issus de l'immigration et de milieux défavorisés, qui n'ont pas de points de repère. Par ailleurs, ces jeunes ont besoin d'être stimulés et motivés, mais de « rester plusieurs heures devant un cahier » ou de devoir « se débrouiller tout seul » aurait plutôt pour effet de les démotiver. Les mentors trouvent ces jeunes particulièrement résilients.

C) Les modalités de recrutement, de sélection, de formation ou d'encadrement des mentorés et mentors

En ce qui concerne le recrutement et, surtout, la sélection des mentors, c'est surtout l'ONG qui devait se charger d'établir une stratégie à mettre en œuvre dans différents milieux : professionnels, universitaires, etc. Comme dans les autres programmes de mentorat (Benny et Carufel, 1997; Carr, 1991; Lafranchise, 2000; Langevin, 1994; Violette, 1991 ; Cuerrier et coll., 2003), une évaluation psychologique et une vérification des références et des antécédents judiciaires doivent, en principe, être faites à partir d'entrevues rigoureuses avec d'éventuels mentors. En général, une entrevue de sélection menée par l'organisme et une seconde entrevue conjointe avec des professionnels de l'école sont effectuées (surtout lorsqu'il s'agit de mineurs : c'est le cas de l'organisme Grands frères/Grandes Sœurs). Les candidats dont le casier judiciaire n'est pas vierge sont refusés. En général, seuls les candidats ayant une vie stable, ne cherchant pas à imposer leurs valeurs et qui ont une bonne connaissance d'eux-mêmes, sont sélectionnés. En outre, ils doivent se rendre suffisamment disponibles et être tolérants pour travailler avec des jeunes, dont les expériences sont parfois difficiles.

Lorsqu'ils sont sélectionnés, les mentors doivent recevoir une formation, qui est de durée indéterminée dans le cadre des deux projets persévérance. Dans d'autres projets de mentorat (Prométhée, Grands frères/Grandes sœurs), ces formations durent 20 heures et sont assurées par des professionnels en psychologie, en communications interpersonnelles, en relation d'aide et en éducation. La formation semble importante pour assurer une certaine durée et fiabilité à la relation de mentorat. De même, une formation ou préparation des mentorés est appliquée dans certains programmes de mentorat (Prométhée, Grands frères/Grandes sœurs) en milieu scolaire afin de réduire parfois les attentes trop élevées des élèves face au mentorat.

<u>Selon les rapports annuels</u>

Selon les rapports annuels des partenaires, en 2007 au CÉA 1, le recrutement des mentors était effectué par un ONG et le recrutement des jeunes par un autre ONG. En 2009, un seul organisme s'occupait des deux recrutements. Le rapport de 2007 explique que les mentors sont rencontrés par l'intervenante communautaire qui lui explique son rôle et ses responsabilités, les objectifs visés, etc. Ils remplissent un formulaire d'inscription, signent un avis de confidentialité et une autorisation de vérification du casier judiciaire. Il n'est pas mentionné si la vérification des antécédents judiciaires est réellement effectuée ou non. Il y a peu de détails sur les modalités et les moyens mis en

œuvre dans la sélection des mentors par les ONG, lors des entrevues, comme les questions posées aux mentors, leur évaluation psychosociale et l'identification de ceux qui procèdent ou participent à ces entrevues de sélection. Le rapport de 2008 du CÉA 1 ne parle pas de cette procédure, et aucun rapport du CÉA 2 n'en fait mention.

Si les CÉA devaient identifier et référer les jeunes qui répondent aux critères du projet, il semble que ce soit principalement les ONG qui ont assuré le recrutement et l'identification des mentorés, notamment lors de tournées promotionnelles dans les classes. Certains jeunes auraient toutefois été référés par quelques enseignants et par la direction du CÉA, surtout en 2009.

Les ONG ont effectué le recrutement des mentors dans les milieux d'affaires, de travail et universitaires afin de trouver surtout des étudiants ou des professionnels. En 2006-2007, ils ont procédé soit par annonces dans les journaux, par sollicitations des réseaux personnels, par contacts avec des milieux de retraités ou par kiosques d'information et d'inscription dans différents départements des universités montréalaises francophones en éducation, travail social, sciences humaines et sociales. Les organismes ont également produit des dépliants, des affiches et des dossiers de promotion sur le projet persévérance. Ils indiquent généralement dans leur publicité et lors du recrutement que ce projet s'adresse aux jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration. En 2008-2009, les moyens de recrutement des mentors ont été multipliés : annonces dans les journaux de quartiers, dépliants, affiches dans les universités, contacts dans plusieurs ONG, associations professionnelles et bénévoles, babillards, kiosques, sites Web et journaux étudiants. En raison du fonctionnement en FGA, il semble que plusieurs périodes de recrutement aient été nécessaires au cours de la même année scolaire afin de maintenir un nombre suffisant de dyades en activité.

Les bassins de recrutement, légèrement différents dans les deux CÉA, ont eu un impact sur les profils des mentors : plus de jeunes travailleurs ou professionnels d'origine haïtienne au CÉA 1 et plus d'étudiants universitaires d'origine québécoise francophone au CÉA 2.

En ce qui concerne la formation des mentors, les rapports annuels des partenaires restent peu explicites sur le sujet. Dans les rapports des deux projets, il est fait mention en 2006-2007 de formations de groupes par des ressources externes et de formations individuelles des mentors lors de l'entrevue de sélection (« de la part des intervenantes »), de documentation écrite complémentaire donnée aux mentors et de cafés-rencontres qui serviraient de formation. Le contenu exact de ces formations est peu

étayé. Dans les deux CÉA, des soirées d'accueil visant à préparer les mentorés et les mentors ont été organisées en 2007. Le CÉA 2 parle de la difficulté de réunir les mentors au même moment. Il est fait mention de la venue d'Académos et du Carrefour de lutte contre le décrochage. Par contre, les rapports annuels 2007 indiquent que les intervenantes communautaires ont reçu des formations et assisté à différents colloques ou conférences.

En 2008-2009, les rapports annuels mélangent les formations données aux mentorés, aux mentors et aux intervenantes communautaires. Un CÉA mentionne que ces formations ont été données en collaboration avec le Centre de ressources éducatives et pédagogiques sur les valeurs et les cultures d'ici et d'ailleurs, et sur la motivation et la persévérance scolaires. L'autre CÉA parle de formation en secourisme ou portant sur la communication axée sur les solutions ou sur la toxicomanie. Le rapport fait aussi mention d'un important problème de motivation des mentorés pour participer au mentorat et maintenir leur assiduité.

Selon les données d'entrevues

Les intervenantes communautaires estiment qu'en pratique, leurs tâches ont été les suivantes: recruter les élèves et les mentors, effectuer les entrevues de sélection des élèves et des mentors, faire les jumelages et les suivis au quotidien, faire la promotion, entrer en contact avec les enseignants, trouver des salles, organiser des ateliers et des activités d'animation et motiver les partenaires à persévérer !

En ce qui concerne le recrutement des mentors, les intervenantes communautaires estiment que le profil des mentors et les stratégies de recrutement n'ont pas réellement changé depuis le début des projets. Pour le recrutement des mentors, elles fonctionnent à « flux tendus » en fonction de la demande des étudiants, variable selon la période. Au CÉA 1, ce sont surtout des jeunes entre 22 et 35 ans, de 2e génération d'origine haïtienne. Au moment de l'enquête en 2007, le recrutement s'appuyait surtout sur le réseau de connaissances de l'une des intervenantes, composé pour l'essentiel de jeunes professionnels d'origine haïtienne. L'intervenant expliquait les stratégies de recrutement alors utilisées et le profil des mentors du CÉA 2:

> Intervenante 1 (2007) : Je vais te dire... mes connaissances. C'est ça que je vais dire. Tout le monde que je connais, que j'ai fait l'université avec, mes amis proches et ces gens-là m'ont référé à d'autres personnes. La publicité ou quoi que ce soit, ça aurait jamais fonctionné. C'est aller dans des lieux et parler du projet et si ça t'intéresse, on se rencontre, on va en parler, tu t'inscris, je te jumelle et on fait le suivi à chaque rencontre. C'est comme ça. […] les gens avec qui ils (les jeunes) sont jumelés, c'est des gens nés ici. Ce sont des Québécois

> d'origine haïtienne. La majorité des mentors. Ceux qui ne sont pas nés ici, ils ne sont pas Haïtiens, ils sont d'autres origines. J'ai quelques mentors d'autres origines, ils ne sont pas nés ici ».

C'était la même chose en 2009. Toutefois, à la fin de l'enquête, les intervenants rencontrés en entrevues en mai 2009 signalaient avoir utilisé les annonces dans les journaux :

> Intervenante 2 (2009) : on a fait une annonce récemment, et on a donc eu une retraitée, un biologiste moléculaire, un ingénieur, un retraité des forces armées, on a une madame qui fait des ressources humaines. Dernièrement, dans les derniers deux mois… on a changé un peu, c'est plus diversifié.

Pour les intervenantes, les mentors décrochent assez souvent parce qu'ils sont démotivés en raison de l'attitude et du comportement du jeune. Si le jeune ne remplit pas son contrat d'engagement sur la ponctualité et l'assiduité, ils sont exclus du mentorat et ce, afin de ne pas perdre trop de mentors. Il paraît très difficile de fidéliser les étudiants et les mentors : les 3/4 des jeunes mentors et mentorés travaillent, ont des enfants et ne peuvent pas donner beaucoup de temps. Par ailleurs, il y a beaucoup de va-et-vient dans le projet, comme c'est le cas en FGA : les jeunes s'inscrivent, partent et reviennent.

Dans le projet, la moitié des mentorés est envoyée aux intervenantes communautaires par des enseignants, intervenants ou éducateurs spécialisés, l'autre moitié est recrutée par la publicité et le bouche à oreille. Pour la sélection des mentorés, les jeunes remplissent généralement une fiche d'information sur leur parcours scolaire, leurs difficultés et certains renseignements signalétiques (pays de naissance, âge, et autres). Les noms des étudiants sont mis sur une liste d'attente et les intervenantes communautaires effectuent les jumelages en fonction de trois principaux critères: les difficultés/besoins scolaires dans une matière, l'âge et le sexe du mentor et du mentoré. Le jumelage doit tenir compte des forces et faiblesses des mentors dans les matières difficiles pour le jeune, mais pour que les dyades fonctionnent bien, les intervenantes essaient de faire des jumelages compatibles en fonction de plusieurs autres critères : caractère, profession, centres d'intérêt, disponibilité, personnalité, expérience, sensibilité, etc.

Les intervenantes jumèlent souvent un jeune et un mentor de même origine ethnique, mais le choix de la dyade est « souvent une question de feeling » (intervenante 4, 2009).

Chez **les étudiants-mentorés**, le critère de l'origine ethnique (être un jeune issu de l'immigration) et de l'âge (16-24 ans) n'était pas bien perçu par nombre d'entre eux.

Souvent, cette dimension ne leur a pas été expliquée par les intervenantes communautaires.

Pour quelques étudiants seulement, le fait que leur mentor soit de même origine aurait facilité la relation. JO (2009), né au Québec de parents haïtiens, a été jumelé avec RA, venu au Québec en 1969 pour effectuer des études. Dans cette dyade, le mentor et la mère de l'élève étaient même régulièrement en contact. Cet élève trouve que c'est plus facile de communiquer avec un mentor « de la même race » (sic) même si ce n'est pas une condition pour assurer le succès :

> À moi, ça m'a aidé… C'est une personne de la même race. C'est un peu compréhensible, s'il est passé par les mêmes affaires. Et puis c'est une façon pour le mentor de s'accommoder avec la famille… (…) Euh, je trouve que ça peut aider quelques personnes, s'ils sont gênés. (Mais) ça ne dérange pas si c'est des personnes d'autres races. Tant qu'il y a une communication entre les personnes, ça devrait marcher (…).

NA, née en Algérie a été jumelée avec MAL (2009), originaire du même pays. Pour cette étudiante, l'origine commune constitue un vecteur de liens plus approfondis. La question de la langue (qui sera également rappelée par certains mentors qui utilisent ponctuellement le créole) peut être un moyen de faciliter la compréhension de la langue :

Quand je fais mes sciences, y a des mots que je ne comprends pas en français, OK, pis elle m'explique en arabe, et j'comprends. Qu'elle m'explique en arabe, ça m'aide. (…) On se partage des affaires, comme familiales, que j'ai vécues là-bas.

Du côté **des mentors**, le parcours migratoire et l'origine ethnique commune sont souvent perçus comme des facteurs facilitant la relation. Mais malgré une origine ethnique ou nationale commune, le milieu social d'origine est souvent différent, et certains mentors ont tendance à minimiser cette différence. D'autres au contraire, mettent de l'avant cette origine sociale commune en évoquant des expériences passées difficiles. Une mentor explique qu'elle a fait un court passage au secteur de l'éducation des adultes et s'est aperçue que le mode de fonctionnement ne convenait pas aux jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration. Elle a donc voulu soutenir les jeunes dans leur adaptation à ce secteur. Une autre mentor, qui a vécu dans la rue, estime que son passé social difficile justifie son intérêt à faire du mentorat. Elle soutient qu'elle « sait ce que c'est que (de) venir de loin » et de reprendre des études. Elle mettra également de l'avant le fait d'avoir deux enfants noirs du même âge que les jeunes, et d'avoir fait sortir sa sœur de la rue pour la remettre à l'école.

Mais les discours des acteurs montrent que dans la pratique, c'est plus souvent la personnalité et les intérêts communs qui vont prédominer pour former une bonne dyade, qui sera fondée sur un soutien sensible, des contacts réguliers, des ressources appropriées, le développement d'une relation de confiance, le nombre de rencontres et la longue durée.

Les critères d'âge, d'origine ethnique, de difficulté scolaire et de sexe ont donc été plus ou moins respectés d'une année à l'autre, « sinon, on n'aurait pas pu atteindre les objectifs du projet, les 30-40 dyades » (Intervenante 1, 2009). Selon **les intervenantes** communautaires, certains critères ont largement complexifié le recrutement et les jumelages, comme le fait de ne pas créer de dyades mixtes. Ce choix de former des dyades non mixtes, fait initialement à la demande du MELS, visait à protéger les étudiants, notamment les mineurs. Or, il y a une surreprésentation de jeunes filles, qui est expliquée par les intervenantes par deux facteurs principaux : les filles prendraient leurs études plus au sérieux, souvent pour des raisons familiales, et le bénévolat de type « relation d'aide » attirerait davantage les femmes, qui sont jumelées aux filles, selon les critères établis pour ces projets. Il y a en effet plus de femmes parmi les mentors et les mentorés. En outre, le recrutement des mentors s'est effectué plus largement dans des secteurs universitaires et professionnels où les femmes sont plus fortement représentées (éducation, travail social, sociologie).

Mais le critère de non mixité ajoutait d'autres difficultés importantes, notamment celle de jumeler des jeunes en fonction de leurs difficultés scolaires dans certaines matières avec des mentors capables de les soutenir dans ces matières. Cette situation avait pour effet de faire attendre certains jeunes, parfois pendant plusieurs mois, parce qu'il n'y avait pas de mentors capables de les aider en mathématiques ou en français. Parfois, c'était les mentors qui n'étaient pas jumelés avec un jeune parce qu'il manquait d'étudiants inscrits et ayant des difficultés dans telle ou telle matière! Pour pallier à la pénurie de mentors et atteindre les objectifs quantitatifs fixés, les intervenantes ont parfois dû endosser le rôle de mentor. Le taux de déperdition des mentors et des mentorés est assez important, les obligeant d'ailleurs à toujours être en mode recrutement et en état d'urgence pour ne pas laisser en attente des participants. Ce mode de fonctionnement, doublé d'une pression à l'atteinte d'objectifs quantitatifs annuels, fixés avec le MELS, a affecté le respect de certaines exigences aux étapes de la sélection et de la formation des mentors et des mentorés.

En 2008-2009, les intervenantes ont dérogé à la règle de non-mixité pour répondre aux besoins des étudiants masculins, plus nombreux que les mentors du même

sexe, et qui attendaient longtemps avant d'être jumelés (et qui parfois, ne l'étaient pas). De même, certains mentors ont dû aider plusieurs étudiants à la fois pendant les séances de mentorat, ce qui changeait complètement la nature du mentorat, le réduisant davantage à de l'aide aux devoirs. Les intervenantes ont accepté des étudiants de 25 ans et plus, et se sont mises à aider ponctuellement des « Québécois d'origine »… L'ONG et les CÉA ont donc décidé de ne refuser personne. Les objectifs quantitatifs ont créé une pression et un effet de course aux mentors et mentorés sur toute l'année, parfois au détriment des objectifs plus qualitatifs.

Selon les intervenantes, l'application des critères de jumelage est assez complexe :

> Intervenante 4 (2007) : On demande toujours à l'élève dans quelle matière il a le plus besoin d'aide. Et on demande aux mentors dans quelle matière ils sont prêts à aider. Donc, on jumelle les gens par la matière au départ, mais aussi au niveau psychosocial et au niveau de la carrière et des objectifs professionnels. Donc, on se base là-dessus aussi. C'est sûr qu'on n'a pas toujours le choix, mais après avoir sélectionné selon le sexe, parce que c'est toujours les filles ensemble, après ça, on voit avec la matière. Donc, je regarde toutes les mentores femmes que j'ai qui peuvent faire des mathématiques. Fait que là, j'ai ma pile de filles en mathématique. Après ça, il faut voir avec les horaires, qui est disponible, quand. Et ensuite, si j'ai le choix entre deux mentors, je regarde le tempérament, la personnalité, etc. C'est assez compliqué.

Comme elles établissent des règles strictes pour le contrôle des présences et des retards, à la demande du CÉA, elles vont refuser des étudiants qui ont de la difficulté à se présenter aux rendez-vous. Les intervenantes vont jumeler les jeunes avec des mentors en fonction de critères d'assiduité et de motivation, et ce, pour ne pas risquer de perdre le mentor et être obligées de faire du recrutement en permanence. Les étudiants plus problématiques sur le plan disciplinaire, avec trop de problèmes psychosociaux, sont écartés du projet. Selon les intervenantes, d'autres pratiques contribuent à une certaine sélection des « bons » étudiants : quelques enseignants recommandent des étudiants aux intervenantes en vertu du potentiel qu'ils détectent en eux et de leur capacité à persévérer. Les plus « problématiques » étaient exclus d'emblée. Les mentorés apparaissent donc comme des étudiants motivés et désireux d'avancer le plus rapidement possible.

Les intervenantes communautaires font désormais la promotion du projet auprès de tous les élèves en allant directement dans les classes, sans cibler uniquement les jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration, ou ceux qui avaient le plus de difficulté et étaient plus à risque de décrocher.

Ce discours est corroboré par celui des **directeurs des CÉA**, qui estiment que dans ce type de projet, il faut moins se préoccuper du nombre de dyades à atteindre et revoir les exigences « démesurées » du MELS par rapport aux moyens réels investis. L'objectif le plus important est d'accroître la présence des mentors et la fréquence du mentorat pour assurer des dyades de plus longues durées, qui auront un impact sur la persévérance et la réussite du jeune. Selon les directeurs, le recrutement et la sélection des mentors (et la prise en compte des critères pour faire les « bons jumelages ») ont mobilisé toutes les énergies des ONG en 2007 comme en 2009. Les ONG ont dû recruter constamment des mentors, qui étaient généralement en nombre inférieur à celui des étudiants. Par ailleurs, ils devaient effectuer ce recrutement avant celui des mentorés, pour assurer une disponibilité des mentors et éviter l'attente chez les jeunes, qui se montraient facilement démotivés lorsque l'obtention d'un soutien mentoral prenait trop de temps.

Selon la directrice 2, le projet constitue une énorme tâche de coordination, et il y beaucoup de temps perdu par ce type de logistique :

> DIRECTRICE 2 (2007) : L'élève, il est en cours, on va le chercher. Il sort de son cours et là, il peut, il ne peut pas, il est absent. Je trouve que c'est une énergie, d'abord trouver le mentor et l'associer au bon mentoré. Parfois on a des mentors masculins, les mentorés sont des filles. On ne peut pas les associer. Ils sont en math, l'autre est en français, on ne peut pas les associer. Je trouve que c'est une tâche énorme, moi j'appelle ça la course aux mentors et mentorés, puis faire le match des étoiles. C'est l'organisme communautaire qui s'en occupe, mais je trouve que c'est un temps énorme. Des fois, on a tout mis ça en place alors on va chercher l'élève dans sa classe, on le sort de la classe pour qu'il y ait un suivi particulier. Là, il faut qu'il y ait des lieux, ceci, cela… Quand je vois toute l'énergie que ça nous a demandée et, en fin de compte, en décembre, on avait 10 dyades, alors que si on m'avait donné les sous, peut-être que j'aurais engagé un orthopédagogue qui aurait aidé les enseignants… Pour moi c'est de la logistique inutile, alors que si c'était vraiment implanté (formalisé), on irait plus dans cette logistique là…

Les directrices des CÉA estiment qu'il faut repenser plusieurs aspects reliés au mode d'organisation des projets. Selon elles (en 2007), les modalités de recrutement et de sélection des mentors doivent être redéfinies, pour des raisons de sécurité. La sélection devait être effectuée avec la psychologue du CÉA ou les conseillers en formation ou en orientation, ce qui n'a pas été fait en 2007 ou en 2009. Les intervenantes communautaires sont d'ailleurs restées assez évasives sur les modalités de sélection en entrevue, puisqu'il ne semble pas y avoir de spécialiste pour les aider à cet égard. Ce critère semble donc avoir été moins respecté en cours de route et le personnel spécialisé du CÉA a été peu impliqué dans ce processus.

Concernant la formation, les acteurs impliqués conviennent tous du manque de formation des mentors. En 2007, les directeurs des ONG estimaient que les mentors n'étaient pas outillés du tout sur le plan psychosocial. Ils ont reçu une seule formation au début - des grandes lignes de leur rôle, un code de conduite - mais qui ne les a pas outillés pour faire face à des situations complexes. Les intervenantes sont assez d'accord avec ce point de vue, mais disent ne pas disposer des ressources pour effectuer des formations structurées et approfondies. Par ailleurs, la sélection des mentors manque de balises dans son application : aucun psychologue ou intervenant scolaire ne s'implique dans le processus.

Au CÉA 1, les intervenantes disent ne pas offrir de formation aux mentors mais assurent un suivi personnalisé et informel. Des ressources externes sont appelées à venir donner des formations auprès des mentors sur différents sujets, comme le Centre de ressources en éducation et pédagogie (CREP), au CÉA 2, qui a donné des ateliers sur la motivation scolaire et sur les différences culturelles. Une intervenante communautaire définit la formation des mentors en 2007 au CÉA 2 de la façon suivante:

> Intervenante 3 (2007) : La première rencontre, c'était sur le mentorat. Il faut leur expliquer c'est quoi, ils me rencontrent, je leur explique, mais on a fait venir un spécialiste, pour expliquer le mentorat dans différents domaines, académique, historique, tout ça, les rôles, l'engagement par rapport au bénévolat... C'était le centre d'action bénévole, une ressource qui s'est déplacée pour venir parler du bénévolat et de l'engagement. Et notre troisième rencontre, c'est sur le phénomène du décrochage scolaire. Je peux leur parler du phénomène, mais je ne le fais pas en profondeur, les chiffres, les statistiques et tout ça. On a donc appelé le Carrefour de lutte contre le décrochage scolaire… c'est intéressant. En tout cas, ceux qui sont intéressés se présentent. Je les appelle, leur demande s'ils vont être là, s'ils sont disponibles...

Par contre, il ressort de nos entrevues auprès des mentors qu'il y a eu quelques cafés-rencontres, mais pas de formation en tant que telle. Certains mentors disent avoir été informés des grandes lignes du projet lors du recrutement, qu'ils ont reçu un dépliant, mais qu'aucune information n'a été transmise par la suite. Quelques-uns disent avoir participé à des ateliers, mais ne parlaient pas de formation.

En ce qui concerne le soutien et le suivi des mentors et des mentorés, effectué par les intervenants communautaires, il a pris la forme de coups de téléphone, de fiches de suivi remplies par les mentors après chaque séance et de cafés-rencontres dans l'un des CÉA, pour permettre aux mentors de partager leur expérience et de poser des questions. Au CÉA 2, les intervenantes trouvent difficile de faire le suivi des mentors et des mentorés, car elles ont l'impression de jouer parfois à la police, en prenant la mesure des présences et des absences.

Les intervenantes parlent de la fragilité des dyades, du travail de suivi et de recrutement constant que le projet nécessite et des ajustements qui ont dû être effectués en cours de route:

> L'intervenante 4 (2007) : Chaque semaine, je me fais une liste de qui vient, qui ne vient pas. Et les bénévoles viennent parce que je leur confirme que j'avais bien parlé à telle élève, qui m'a dit qu'elle allait être là. Et au moment où le bénévole arrive, l'élève n'est pas là. Donc, le bénévole vient pour rien et au bout de 2-3 fois, il est tanné, il me rappelle et me dit : « Finalement, j'ai ceci, ça et ça qui fait que je pourrai plus ». Ça se comprend. Donc, cette année, on s'est dit : on met une croix sur les bénévoles de soir, on se concentre sur le jour. Pour nous, c'est plus facile parce que c'est sur les heures de bureau… [la directrice] elle est d'accord pour qu'on fasse manquer des cours aux élèves pour faire du mentorat. À part anglais, histoire, sciences physiques, les trois cours magistraux, le reste, dans les classes, c'est des cours par apprentissage à son propre rythme. Donc, c'est moins problématique. Quant à moi, c'est mieux, au lieu d'être tout seul dans la classe de français avec un enseignant qui n'est pas nécessairement disponible ou qui a déjà expliqué 100 fois la même affaire que tu n'as pas comprise, ben on les prend dans la classe, on avise l'enseignant pour ne pas que l'élève soit considéré absent, on l'amène en bas dans la grande salle qui est un genre de cafétéria. Jusqu'à maintenant, c'était comme ça que ça fonctionnait, le mentorat se faisait dans la grande salle. Ce n'est pas l'idéal dans le sens qu'il y a beaucoup de va-et-vient.

Le soutien et le suivi des mentorés par les intervenantes communautaires ont pris la forme d'un suivi des absences puisque les séances de mentorat ont lieu le jour, pendant les heures de certains cours non magistraux et portant sur les matières dans lesquelles les jeunes éprouvent des difficultés. Par exemple, si le mentor aide l'élève en mathématiques, matière difficile pour le jeune, la rencontre de mentorat se fera simultanément pendant son cours de mathématiques. Les intervenantes communautaires vont chercher les étudiants lorsque leur mentor est arrivé et prennent en note la présence du jeune. Les étudiants doivent faire signer un formulaire de présence au mentor, recueilli ensuite par les intervenantes des organismes communautaires qui le transmettent à leur tour à l'administration scolaire. Se dessine ainsi une forme d'externalisation du contrôle des présences, dont la responsabilité revient à l'ONG et non plus au CÉA. Mais cette procédure a permis aux intervenantes communautaires de mesurer l'assiduité des étudiants au sein du projet, comme en témoignent les rapports annuels remis au MELS. Les « absentéistes » notoires ou les jeunes ayant des difficultés de comportement sont généralement écartés du projet.

Puisque les mentorés sont dispensés d'assister aux cours durant les rencontres de mentorat, cette pratique tend à renforcer l'image du mentor comme substitut de l'enseignant. Comme il ressort de nombreuses entrevues, les enseignants sont partagés entre la satisfaction de voir des étudiants en difficulté être encadrés individuellement, la

satisfaction de réduire leur nombre d'élèves dans leur classe, et un certain sentiment d'empiètement et de concurrence avec leurs propres fonctions. Quant aux étudiants, hormis les questions de compréhension et d'aide personnalisée, ils apprécient souvent l'atmosphère plus conviviale, associée au fait de sortir des classes, voire d' « échapper » à un enseignant qu'ils apprécient moins (parce qu'il « explique mal », « n'encourage pas », etc.) et aux procédures liées à l'approche pédagogique (liste d'attente trop longue pour rencontrer l'enseignant, « travailler seul et en silence dans ses cahiers », pas de cours magistraux, etc.).

Comme nous l'avons vu plus haut, certains jeunes ont attendu longtemps ou n'ont pas eu de mentor, restant sans nouvelles pendant plusieurs semaines. Certains ont reproché à leur mentor leur manque d'assiduité. Pour leur part, les mentors ont l'impression d'avoir été laissés à eux-mêmes dans ce projet. Ils reprochent le manque de suivi des mentorés et leurs absences répétées. Plusieurs se sont déplacés jusqu'au CÉA pour constater sur place l'absence du jeune.

> SU (2009) : J'ai été un peu déçu (…) déçu du manque de discipline. Je trouve que quand t'es bénévole, que tu travailles, que t'as 15 heures de cours. Que tu sois bénévole pour raison x ou pour aider ton prochain, tu te rends là-bas et elle n'est pas là à 2-3 reprises, je m'excuse là. Je me dis voyons dont, ça ne se peut pas ! Moi, je me déplace et toi, tu me niaises. J'aurai aimé qu'il y ait plus de suivi de la part peut-être des responsables, pas des chicaneries, mais de leurs faire prendre conscience, de les responsabiliser de l'engagement qu'ils prennent envers les bénévoles.

Selon ce mentor, qui a abandonné le projet, ce problème se serait répété à plusieurs reprises et son amie, aussi mentor, aurait abandonné le projet pour les mêmes raisons. Elle souhaiterait plus d'encadrement afin de ne pas laisser aux jeunes le choix des rencontres et des lieux. Le mode de coordination entre les étudiants et les bénévoles serait à revoir. Pour NA (2009) :

> Les jeunes commencent, puis ils ont un problème et ils laissent tomber le mentorat, donc ce n'est pas très stable avec les jeunes ici. Donc il faut s'adapter aux changements fréquents… Il y en a qui vont dire : « je dois aller travailler », » j'ai plus le temps », « je vais changer d'école ». C'est un peu frustrant, quand on commence une chose avec quelqu'un et on ne peut pas continuer.

On constate toutefois une certaine amélioration dans le suivi des mentors : en 2007, les mentors se sentaient plus isolés qu'en 2009, car le suivi des intervenantes communautaires était moins serré. Les mentors pouvaient ne pas avoir de contacts avec les intervenantes pendant des semaines. En 2009, un suivi était établi avec chaque mentor aux deux semaines environ.

4.2.3 Principales limites, améliorations ou changements en 2007 et en 2009

Selon les rapports annuels

Quelques limites ou améliorations ont été soulignées en 2007 et en 2009 et d'autres moyens ont été mis en œuvre. En 2006-2007, au CÉA 1, une rotation incessante de personnel, de mentors et de mentorés a déstabilisé le projet. Une conseillère en emploi a été embauchée tardivement et est restée environ deux mois. Une seconde ressource a connu la même situation. Ensuite, une enseignante-ressource a été embauchée et s'est impliquée dans le projet, ce qui a permis de rééquilibrer les responsabilités entre l'ONG et le CÉA en fin d'année.

À l'hiver 2007, dans ce CÉA : un local et la bibliothèque au CEA ont été mis à la disposition du projet pour les rencontres de mentorat de jour et de soir ; les intervenantes ont pu également partager le bureau de l'agente d'Emploi-Québec au CÉA pour rencontrer des étudiants, quelques jours par semaine ; la collaboration avec les enseignants se serait améliorée ; plusieurs rencontres entre les intervenantes et les enseignants ont eu lieu ; offre de collations pour les étudiants ; un téléphone cellulaire a été payé aux intervenantes communautaires par le CÉA pour assurer le suivi des dyades (absences et présences), car les intervenantes jouent le rôle d'intermédiaires entre mentors et mentorés. Le problème de la fiabilité des mentors à long terme et de l'absentéisme des étudiants a été constant : un contrat entre l'étudiant et les intervenantes pour responsabiliser les étudiants envers les mentors a d'abord été essayé. Puis un deuxième rappel systématique pour la présence aux séances de mentorat a été institué. Ensuite, après trois absences aux séances le nom du participant était mis en bas d'une liste d'attente et il perdait son mentor jusqu'à ce qu'un autre mentor soit disponible. La participation aux sorties récréatives était conditionnelle à l'assiduité aux séances de mentorat.

Au CÉA 2 en 2007: un local a été assigné pour les rencontres de mentorat et les ateliers ; le mentorat se déroule le jour (et non plus le soir), sur les heures de classe et à des moments précis ; les activités et ateliers se déroulent au CÉA et non plus à l'ONG. Ces activités sont ouvertes à tous les étudiants du CÉA et non plus aux seuls participants au mentorat. L'implication des enseignants dans le projet progresse. Les formations de groupe pour les mentors sont remplacées par des formations individuelles, verbales, écrites et des cafés-rencontres. Pour fidéliser les mentors, le rapport annuel parle de tirage de prix lors des cafés-rencontres, de prix de reconnaissance, de

lettre de recommandation du directeur de l'ONG et de certificats-cadeaux aux mentors.

En 2008-2009, les changements apportés en 2007 se sont poursuivis et certains ont permis de stabiliser le projet Persévérance et de mieux l'intégrer au CÉA. Quelques ajouts ont été faits pour bonifier le mentorat, dont l'attestation fournie par le CÉA aux mentors, comme reconnaissance de leur expérience d'aide auprès d'un jeune en difficulté. Au CÉA 1, toutefois, le projet n'a plus eu accès à la salle qui lui avait été assignée, ce qui a complexifié grandement l'organisation des activités et des séances de mentorat, de même que la motivation des intervenantes communautaires. Au CÉA 2, du café et des billets de transports sont fournis aux mentors, le recrutement des mentors s'est intensifié à l'automne dans les universités, avant celui des mentorés, et les ONG ont décidé de ne plus s'impliquer dans le volet d'orientation.

Selon les données d'entrevues

La plus grande difficulté liée aux conditions de mise en œuvre pour les intervenantes communautaires a été l'absence de lieux de rencontre ou d'une salle dédiée au projet. Certaines intervenantes communautaires ont perçu cette situation comme un défaut d'engagement du CÉA et comme un manque d'intégration à l'équipe-école ou de reconnaissance du projet. En 2006, les intervenantes n'avaient pas de salle dédiée au mentorat, pas de bureau pour rencontrer les étudiants, faire des entrevues, ou archiver les documents confidentiels sur les mentors et mentorés, et enfin pas d'ordinateur ou de téléphone sur place. Elles devaient aller dans la salle des enseignants, mais les jeunes n'y avaient pas accès, ce qui obligeait les intervenantes à rencontrer les étudiants à la cafétéria ou dans le couloir. Elles disaient se sentir « de trop ». Par ailleurs, les intervenantes faisaient la navette entre l'ONG et le CÉA en 2007 et ne pouvaient donc assurer une présence constante au CÉA pour rencontrer et « mobiliser » les mentors et les mentorés.

> Intervenante 1 (2007) : « Ceux (les dyades) qui peuvent le font à l'extérieur. J'ai deux dyades qui se rencontrent... Mais ça, c'est des jeunes autonomes qui respectent le rendez-vous et tout ça. On préfère le faire au centre pour avoir l'œil. Mais quand ça se passe à la cafétéria, le participant est dérangé par ses amis, quand il y a des pauses, tous les jeunes descendent à la cafétéria, et tu ne peux pas leur dire : « Tais-toi, je suis en rencontre ». Il n'y a pas de salle. On ne peut pas nous accorder de salle. Et ça, c'est une des plus grandes frustrations qu'on vit par rapport au projet, le fait de ne pas avoir de salle, et même un bureau pour les intervenantes... On est des itinérantes […] (Les jeunes) se retrouvent dans une salle dédiée pour le projet persévérance scolaire après 4 heures. Parce qu'après 16 heures, il y a de la place, tu comprends ? Les cours de soir recommencent à 18h, mais ce n'est pas toutes les salles qui sont remplies. Mais le jour de 8h

> jusqu'à 16 heures, c'est difficile de trouver des salles pour que les gens puissent se rencontrer dans un lieu fermé sans être dérangé. Et là, ils se retrouvent toujours à la cafétéria et nous, on a des étudiants qui ne sont pas disponibles le soir, ils sont disponibles le jour. Donc, ils peuvent être dérangés sur leurs heures de classe pour faire du mentorat. Quand tu les envoies toujours à la cafétéria, on a eu quelques plaintes des mentors... ils disent que ce n'est pas possible... il y a trop de bruit... Déjà que ce sont des enfants qui ont de la difficulté à se concentrer… ».

Au CÉA 2, l'obtention d'un local en 2007 permettait de mieux suivre les dyades.

> Intervenante 3 (2007) : Maintenant on a un local. Alors, toutes les dyades se rencontrent plus ou moins au même moment. On peut voir comment se passent les échanges entre mentors et mentorés.

Il a fallu aménager les horaires, car au début, le mentorat était proposé le soir, mais peu de jeunes venaient. Au CÉA 2, la direction a convenu de mettre le mentorat pendant les heures de cours en 2007, ce qui a bien fonctionné, puisqu'en 2009, cette organisation était toujours en vigueur, malgré les tiraillements de certains enseignants :

> DIRECTRICE 2 (2007) : Le 2 à 4 étant souvent des cours optionnels, de français, de maths, d'éducation physique, d'arts plastiques, donc ça n'est pas dans des périodes de cours avec des titulaires nécessairement. Les étudiants sont inscrits dans un cours en français et en maths, mais on avise ces enseignants-là que durant ces périodes, il peut y avoir un mentor. Alors, on peut faire des liens, avoir des enseignants ciblés, des locaux ciblés, des moments ciblés et des lieux ciblés…
>
> DIRECTEUR 3 : (J'aimerais) avoir une annexe du CÉA! (rire). Je pense que vous avez entendu parler du local et tout ça. C'était assez impensable que je sacrifie une salle de classe pour donner aux intervenantes un local. Et la réalité de cette année, qui n'était pas vraie l'an dernier, ni pendant les trois autres années du projet, c'est qu'il y a une baisse des ratios par classe à l'éducation des adultes. Le ratio de première et deuxième secondaire est passé de 26 à 15. Et nous sommes un centre avec beaucoup de premier cycle. La majorité de nos profs sont des profs de premier cycle, alors ça va beaucoup avec le problème des salles de classe, je ne vais pas ignorer ces ratios-là. J'avais absolument besoin de ces locaux-là. J'ai pris trois nouveaux locaux. J'ai pris le local dédié à la persévérance scolaire, un labo de sciences qui est devenu une salle de classe et deux profs qui ont dû partager des locaux comme tout le monde. Donc persévérance scolaire n'était pas le seul à souffrir de ça.

Le changement fréquent d'intervenant a aussi constitué un obstacle important à la bonne marche des projets. L'intervenante communautaire 1 (2009) avoue sa démotivation face à ces changements et au roulement du personnel : « il faut s'adapter à chaque fois à un nouveau collègue ». Le départ des intervenants reflète une difficulté que les organismes connaissent depuis 2006-2007. Les intervenants quittent parce qu'ils trouvent les conditions de travail et la logistique des projets lourdes et difficiles. Cette

rotation est généralement mal vécue par les étudiants, qui s'attachent aux intervenants. Présents au CÉA à temps plein depuis 2007, ils créent un lien de confiance important avec les jeunes.

Concernant les mentors, il convient de distinguer les points de vue de 2007 et de 2009, et ceux des deux CÉA, car les perceptions sont très différentes entre les CÉA. En 2007, les mentors du CÉA 1 parlent beaucoup du manque de statut, de reconnaissance, de ressources et d'objectifs clairement identifiés dans ce projet. Il est apparu en 2007 qu'une certaine forme d'engagement formel, sous forme de reconnaissance du travail d'encadrement des mentors envers un jeune en difficulté, par rémunération ou par attestation professionnelle, constituerait un facteur de fidélisation de ces derniers envers le projet. Certains, notamment les étudiants en éducation qui effectuent des stages obligatoires, ont suggéré d'intégrer davantage les mentors à l'équipe du CÉA, de les rémunérer deux à trois heures par jour, de leur permettre de rencontrer les enseignants sur une base régulière et de rester dans le projet toute l'année (de septembre à juin). Une mentor, étudiante en éducation et aspirant à travailler en milieu communautaire auprès d'étudiants adultes et/ou immigrants, estime :

> BA (2007) : Je trouverai plus logique, comme je suis en éducation, j'ai plusieurs stages […] j'ai le stage 3 qui est pour adultes, je pense et je connais beaucoup de personnes qui seraient intéressées par le programme persévérance si c'était crédité, mais on ne gagne rien, ni argent, ni reconnaissance, donc à quoi bon ? […]

En 2007, plusieurs notent le manque de ressources consacrées aux mentors : pas de tickets de transports qui seraient, selon leurs dires, la moindre des choses (surtout lorsque le mentoré ne se pointe pas au rendez-vous), pas de café ou de collation, pas de salle pour les mentors et pour les séances de mentorat, un sentiment d'anonymat et de manque de coordination, de suivi et d'encadrement de la part du CÉA ou de l'ONG. Une mentor regrettera aussi de ne pas avoir rencontré d'autres mentors et surtout, les enseignants. De même sera évoqué le manque de formation des mentors et de suivi en cours de route.

Pour faciliter l'implication des mentors, les intervenantes du CÉA 1 souhaitaient donner des tickets de transports (seul le stationnement gratuit est offert) en 2007, ce qui été introduit au CÉA 2 en 2008-2009.

La question de la reconnaissance professionnelle et de l'utilité par rapport aux études ne serait pas la principale motivation des mentors, selon les intervenantes communautaires. Toutefois, cette question revient constamment dans le discours des mentors, ce que semblent minimiser les organisateurs du projet. Une des intervenantes communautaires dira :

> Intervenante 3 (2009) : Il y a des gens des fois, des nouveaux arrivants qui viennent d'arriver et qui n'ont pas d'expérience québécoise, puis ça me fait plaisir de leur dire « si t'as besoin d'une lettre de recommandation, on peut t'en faire une ». C'est difficile pour les nouveaux arrivants de trouver un emploi. Donc ça nous fait plaisir de pouvoir les aider.

En 2009, ce discours est plus atténué chez les mentors puisqu'une attestation de reconnaissance pour 45 heures d'encadrement d'un mentoré a été ajoutée aux projets en 2007-2008, alors les mentors parlent davantage de leur manque d'intégration au sein de l'école, et du peu de contacts avec les enseignants et les intervenants scolaires. Une mentor du CÉA 1 constate aussi un manque de motivation des intervenantes communautaires qui, selon elle, tiendrait du manque de considération de la direction du CÉA, du manque de ressources dont dispose l'ONG (par exemple, la perte du local où se réunissaient généralement les dyades les deux années précédentes) et surtout de l'incapacité de prévoir, d'une année à l'autre, si le projet sera reconduit. De plus, l'irrégularité des étudiants et le taux d'abandon élevé dans le mentorat constitueraient d'autres facteurs de démotivation.

En 2009, au CÉA 2, les mentors sont généralement satisfaits de l'organisation du mentorat, notamment sur les aspects suivants : le fait de ne pas avoir attendu trop longtemps avant de pouvoir commencer ; l'attestation de reconnaissance pour 45 heures d'encadrement d'un mentoré, qu'ils réduiraient à 30 heures ; les ressources mises à leur disposition : brochures, tickets de transports et cafés offerts ; les journées de formation et les 5 à 7, un bon moyen d'échanger avec d'autres mentors à propos de leur expérience ; le suivi, les intervenantes communautaires étant perçues comme disponibles, efficaces et répondant à leurs attentes; l'efficacité de la coordination, qui leur permet, règle générale, de ne pas se présenter au CÉA si le jeune est absent ; la pertinence des activités récréatives ou psychosociales, selon ceux qui ont participé ; les lieux de rencontres : si certains mentors trouvent qu'il serait préférable d'avoir une salle exclusive, d'autres n'y voient pas d'inconvénients et/ou y trouvent même quelques avantages, dont celui de mieux cerner l'environnement dans lequel évolue leur(s) mentoré(s), de connaître les amitiés et affinités de leurs étudiants, ou de faire connaître le mentorat à d'autres étudiants potentiellement intéressés.

Plusieurs mentors soulignent que le mentorat est une mesure de soutien assez marginale et peut-être pas du tout pertinente en FGA, où tout serait à repenser pour mieux soutenir les jeunes issus de l'immigration, qui leur semblent laissés à eux-mêmes. Les mentors estiment, en grande majorité, que leur aide est avant tout méthodologique.

JU (2009), mentor au CÉA 2, compare le mentorat avec son expérience dans une autre école et estime que plusieurs aspects devraient être améliorés:

> Le contact avec les profs, ça j'aimerais bien … à quoi ressemble son cours tout simplement. On le fait avec l'autre collège où je travaille. Avec les profs on a un suivi serré, donc un jeune qui a des difficultés scolaires, tu ne sais pas comment il agit en classe, tu ne sais pas à quel point ce qu'il te dit, c'est vraiment ça. C'est le fun d'avoir le pouls des différentes situations scolaires. Donc je pense que ça, ce serait à améliorer.

Selon plusieurs, les activités reliées aux différents volets du projet devraient être mieux expliquées aux mentors, qui pourraient par ailleurs être plus impliqués dans l'organisation de ces activités. Ils auraient aussi aimé avoir plus de collaboration de la part du CÉA pour mettre du matériel à leur disposition : livres, dictionnaire, locaux. Selon les mentors, mais aussi les intervenantes, il importerait de mettre moins l'accent sur la dimension « aide aux devoirs » du mentorat, mais plus sur les dimensions « modèles de réussite » et « relation de confiance » lors du recrutement des mentors.

À cet égard, les intervenantes communautaires disent avoir apporté plusieurs améliorations au projet en recrutant tôt, au début de l'automne, des étudiants universitaires en éducation/enseignement, en psychologie ou en travail social, qui sont plus sensibilisés aux besoins des jeunes en difficultés.

Chez les étudiants, le mentorat, pris isolément, était parfois perçu par eux comme une mesure s'adressant aux jeunes qui ont «plus de difficultés » que les autres, ce qui provoquait un sentiment de stigmatisation en 2007. Quelques jeunes montraient une certaine réticence à y participer, pour cette raison, mais la tendance se serait renversée en 2009, du moins dans un des deux CÉA, où le mentorat semble désormais associé aux étudiants « qui veulent réussir » et qui veulent « terminer rapidement ». Pour pallier à cette perception, les CÉA ont décidé de préconiser (avec un succès assez visible au CÉA 2) une approche multidimensionnelle, en conciliant ce type de mesure de soutien avec d'autres activités et formes d'intervention. Les autres activités organisées dans le cadre du projet (improvisation, ateliers, etc.) permettent d'attirer les jeunes vers le mentorat. En outre, ils ont décidé d'offrir le mentorat à tous les étudiants qui en ont besoin, peu importe l'origine ethnique ou l'âge, ce qui paraît moins stigmatisant aux yeux des jeunes, ou moins associé à des problèmes exclusifs aux minorités visibles.

Enfin, tous les acteurs impliqués dans ces projets ont manifesté leur inquiétude face à la non-reconduction du projet. Certains mentors, les intervenantes communautaires et les directeurs des ONG et des CÉA ont critiqué le fait que des projets pilotes soient abandonnés alors qu'ils fonctionnent. Ils ont ressenti l'impact négatif de l'incertitude sur la motivation des intervenantes communautaires, moins portées à s'investir et à développer de meilleures conditions pour ce projet… Les intervenantes communautaires sont les premières touchées et ont de la difficulté à se projeter dans l'avenir :

> Intervenante 3 (2009) : Comme intervenant, c'est assez démotivant de ne pas savoir vers quoi on s'en va. […] C'est un projet pilote de trois ans, et je me dis pourquoi arrêter maintenant un projet qui fonctionne. On a atteint notre vitesse de croisière depuis un an et demi et ça se passe vraiment très bien. […] C'est quand même beaucoup d'argent qui a été investi sur ce projet là, pour explorer. On cherche des subventions ailleurs, mais ça gruge du temps, de l'énergie, puis c'est stressant.
>
> Intervenante 4 (2009) : Pourquoi fait-on un projet pilote si, à la fin de la période pilote, on n'assure pas la pérennité du projet ? C'est comme si c'était convenu d'avance qu'au bout de trois ans, ça allait mourir, peut être que je me trompe. […] je trouve ça triste pour les étudiants. On a des étudiants qui sont suivis, qui attendent que ça continue. On a travaillé fort pour se faire connaître au niveau de l'école. Maintenant, c'est intégré. Les membres de la direction et les intervenants ont l'habitude de travailler avec nous. Puis là, tout d'un coup, ça part, ça ne fait pas de sens pour un projet qui fonctionne bien.

Elles se disent appuyées par la directrice du CÉA 2. Le problème de la reconduction des fonds, qui est récurrent dans tout projet expérimental relevant d'organismes publics, a des incidences non seulement sur la motivation des intervenantes, mais aussi sur les liens de partenariat tissés au fil des années entre l'ONG, les enseignants, le personnel spécialisé de l'école, etc.. Pour les directeurs de CÉA, ce problème oblige l'ONG et le CÉA à rebondir d'une année à l'autre. L'éducation se fait sur le long terme, et intégrer une démarche dans une école ne coïncide pas avec des projets pilotes à court terme, selon la directrice 2 (CÉA 2) en 2007.

Même son de cloche chez la responsable du dossier à la CSDM (2007), qui pense toutefois qu'il faut revoir entièrement la structure du projet :

> Je pense que ce projet est à revoir, car si on se concentre sur les minorités culturelles, y a une multitude de jeunes qu'on rejoint dans le milieu qui nous provient de classe d'accueil, mais il faut revoir l'approche. Ce n'est pas spécifiquement par le biais des mentors. Parce que les jeunes sont de plus en plus jeunes, et ce n'est pas forcément pédagogique, la meilleure voie. Il faut vraiment tabler à plusieurs niveaux. Ce n'est pas assez porteur pour si peu de résultats. Et il faudrait plus de souplesse par milieu, pour les intervenants, les organismes….

Par ailleurs, les difficultés à recruter des mentors et des mentorés masculins indiquent que la dimension scolaire devrait être revue. Les garçons et les mentors ne semblent pas être attirés par le projet parce qu'il serait trop axé sur le soutien scolaire. Cette opinion est partagée par les intervenantes communautaires et les directions des CÉA.

> DIRECTEUR 3, CÉA 1 (2009) : Au-delà de l'académique, il faut développer le côté affectif. Je ne sais pas si ça se réalise comme ça, mais je vois que c'est plus qu'une relation académique… donner plus de confiance à l'élève qui est très moche en français ou en math. Être très patient avec l'élève, faire des liens avec la vie de cet élève-là. L'histoire de cet élève-là, aussi parler du fait qu'il a échoué trois fois au primaire à cause des maths et tout le reste. […] Imaginez une salle de classe avec 20 élèves, avec un prof, l'élève à côté, il n'y a pas cette relation. On ne peut pas parler comme ça, des échecs qu'on a eus. Et je pense que le tutorat permet ça, quelque chose de plus clos, de plus intime. J'espère que le tutorat permet des échanges qui prennent en compte l'affectif dans l'apprentissage.

Par ailleurs, les directions estiment que les étudiants s'attachent aux intervenantes communautaires et leur départ est déstabilisant. Celles-ci jouent un rôle central de leadership et ont un pouvoir d'attraction. Il faut donc stabiliser la présence des intervenantes, des mentors et des mentorés. Pour les intervenantes, une meilleure intégration à l'équipe-école, une plus grande reconnaissance, un engagement financier sur au moins deux ans et un meilleur salaire seraient parmi les solutions envisagées.

En 2007, les intervenantes communautaires n'étaient pas présentent tous les jours dans le CÉA et ne disposaient pas de bureau pour rencontrer les élèves ou entreposer les fiches et documents. Cette situation affectait l'organisation du projet, selon les enseignants. Pour FRA (2007) :

> L'organisation (du projet), c'est difficile. Surtout que les filles qui s'occupent de ça ici sont pas ici à temps plein. Peut-être avoir quelqu'un qui est plus ici, un chef qui est ici plus souvent et être en contact avec lui, avoir une meilleure vision de l'organisation. […] C'est un peu parallèle à l'école. Ça devrait être plus complémentaire, être plus main dans la main. Souvent, l'élève, on l'apprend plusieurs jours après qu'il a un mentor. « Tu étais absent ? », « ha, je suis allé voir mon mentor. ». Si on avait même les dates, les jours où ils voient le mentor. On a pas ça. Ça nuit plus que d'autre chose, souvent, à l'organisation scolaire du professeur régulier, à cause de ça. […] ce n'est pas tous les profs qui vont aller voir l'organisatrice pour dire : « Viens me voir dans ma classe, j'aurais un candidat pour toi. ». Ce qui devrait être comme ça.

Le regard des enseignants est, dans l'ensemble, assez critique sur l'application du projet en 2007, notamment sur l'organisation et le fonctionnement du projet. Plusieurs des aspects problématiques identifiés par les enseignants en 2007 semblent avoir été améliorés en 2009 dans au moins un CÉA. Les critiques touchent autant les modalités

de collaboration entre les différents partenaires impliqués (confusion sur les rôles et responsabilités) que les objectifs du projet, le cadre de l'intervention et les conditions de mise en œuvre. Trois points en particulier reviennent dans les discours de tous les enseignants : 1) le manque de coordination entre le calendrier des activités du projet (ateliers, séances de mentorat et activités ludiques) et les horaires de cours des participants; 2) le manque de communication et de coordination entre enseignants et mentors pour l'encadrement des mentorés, ce qui aurait créé un effet de « concurrence » entre enseignants et mentors et généré parfois de la confusion chez les étudiants quant aux directives différentes données par les mentors ou les enseignants ; 3) le manque d'articulation du travail des ONG et du CÉA, qui semblent agir en parallèle.

Le manque de coordination entre le calendrier des activités (ateliers et activités ludiques) et les horaires de cours des participants, de même que le déplacement des séances de mentorat pendant les heures de cours en 2006-2007, suscite une désapprobation du projet chez plusieurs enseignants :

> MON 2 (2007) : Le midi il y avait du ludique et pendant les heures de cours il y a des ateliers. Il y en a encore cette semaine, de 9 heures à 11 heures. Le ludique c'est toute la journée ou sur l'heure du midi. […] Il y en a assez souvent. Il y a eu des semaines où il y en a eu tous les jours. […] Par exemple, un atelier sur la motivation, on demandait aux élèves de sortir, tous les gens de la persévérance scolaire, parce que l'invité était là, la personne ressource était là. C'était pour les mentors qu'elle venait (mais) on sortait, les élèves de la classe. […] Dans les annonces du bulletin de la semaine annonçant que ces ateliers auraient lieu tel jour […], on entrait en conflit avec mon cours.

Le manque d'articulation de l'ensemble du travail des ONG et du CÉA ne permettrait pas d'intégrer les actions et services éducatifs dans une vision d'ensemble. Certains estiment que les intervenantes communautaires devraient être plus visibles et présentes dans les classes, car elles semblent travailler en parallèle et être marginalisées au CÉA. De même, certains mentionnent que la direction du CÉA devrait appuyer davantage ce projet, mobiliser les enseignants et assurer une plus grande coordination conjointe des activités et services. Un enseignant critique vertement le peu d'intérêt de ses collègues :

> FRA (2007) : Si tu vas dans une classe de science ici, n'essaie pas de sortir un élève de là. Ça pourrait être bon pour certains étudiants, mais les profs n'encourageront pas ça ici. Parce qu'ils tiennent l'élève au collier, comprends-tu ? Ça, c'est l'autre côté de la médaille. Ah oui… Ce n'est pas de la faute des filles qui organisent ça. Je pense qu'elles font leur possible. Mais comme je disais, il y a des professeurs, ça ne les intéresse pas. La direction essaie de stimuler ça, mais il y a des milieux plus fermés.

Une enseignante mentionne les problèmes d'organisation des dyades et d'information auprès des élèves et des enseignants. Peu semblent comprendre les objectifs et l'articulation des activités du projet :

> MON 1 (2007) : Beaucoup d'élèves m'avaient dit en septembre qu'ils voulaient avoir un mentor, et le mentor n'arrivait pas. Ils ne comprenaient pas trop à quoi ça servait […]. J'ai des élèves qui sont passés par plein d'intervenants toute leur vie, des psychologues, police, j'ai des élèves fortement médicalisés. […] Ils sont passés par beaucoup d'intervenants et c'est assez rébarbatif. Alors quand il y a des ateliers et qu'on leur demande de se connaître soi-même, pas beaucoup… Eux autres ce qu'ils voulaient, c'était le mentorat. Avoir quelqu'un qui travaille juste avec eux autres, seuls, et ils viennent de l'avoir (à la mi-mai 2007). Je ne sais pas pourquoi ils ont abandonné en cours de route, j'ai l'impression qu'ils ne savaient pas trop ce que c'était...

Si certains enseignants voient le mentorat comme une concurrence avec leur propre travail en 2007, c'est surtout le conflit d'horaire ou l'absence de liaison entre le travail du mentor et de l'enseignant qui est fortement critiqué. Une amélioration ce cette « liaison » permettrait de mieux identifier les jeunes en difficulté pouvant bénéficier du mentorat, et d'éviter les perceptions (négatives) portant sur l'encadrement donné par les mentors.

On constate donc, à travers ces regards croisés, que le lien de partenariat avec les enseignants est un élément essentiel dans le discours des enseignants, des mentors, des directeurs et des étudiants, et que son absence mine l'atteinte des objectifs de ce type de projets. À cet égard, les deux CÉA (et l'ONG) ont tenté de fixer en 2009 des rencontres biannuelles ou plus régulières avec les enseignants, en début et en mi-parcours du projet, afin d'observer les progrès accomplis par les étudiants.

4.3 Les retombées prévues des projets sur les étudiants

<u>Selon les rapports annuels</u>

Les partenaires du projet (ONG et CÉA) ont cherché à évaluer l'impact du mentorat sur l'assiduité, les résultats scolaires, les comportements et le rythme d'apprentissage. Toutefois, d'importantes limites font en sorte que ces données doivent être considérées avec une extrême prudence puisqu'il leur a été impossible de contrôler ces variables pour construire des indicateurs statistiquement fiables.

Pour les absences, les enseignants notent les absences à leurs cours et remettent leur relevé au secrétariat, qui cumule dans le système TOSCA l'ensemble des absences du CÉA. Les ONG ont utilisé l'historique des absences des étudiants participant au pro-

jet pour essayer d'évaluer l'assiduité avant, pendant et après leur participation dans le mentorat. Pour les résultats scolaires, les matières dans lesquelles les jeunes rencontraient des difficultés ont été sélectionnées, puis les ONG ont cherché à comparer les résultats (souvent multiples pour un même sigle de cours) dans le dernier cours complété par l'étudiant dans cette matière, et le cours poursuivi pendant le mentorat par l'étudiant dans cette même matière. Or, plusieurs mentorés n'avaient pas de résultats scolaires en FGA, ou dans telle matière, avant d'entrer dans le projet Persévérance. Cela dit, il est impossible de savoir si les variations (accroissement, maintien ou diminution) des absences, des résultats scolaires ou du rythme d'apprentissage ont un lien direct avec le mentorat, ou s'ils sont affectés par d'autres facteurs, comme des événements ou changements survenus dans la vie personnelle, familiale ou professionnelle d'un jeune (par exemple : nombre d'heure de travail, séparation, enfant, etc.).

Pour les comportements, les ONG ont demandé à certains enseignants d'évaluer les attitudes et comportements « d'intérêt» (ou de motivation) d'un étudiant « dans son cheminement et son développement personnel » dans telle matière avant, pendant et après le mentorat, ce qui, comme nous le verrons, a été quasi impossible en raison de la faible participation des enseignants dans les projets.

Enfin, le rythme d'apprentissage réfère au nombre d'heures dont l'élève a besoin pour compléter une unité d'études (de 30 heures dans ce CÉA). L'ONG et le CÉA 1 ont calculé la moyenne générale du rythme d'apprentissage de mentorés pour l'ensemble des cours avant, pendant et après le mentorat (sur TOSCA). Encore une fois, les étudiants qui n'ont pas d'historique de comparaison ne peuvent être évalués.

Selon le rapport annuel 2006-2007 du CÉA 1, l'assiduité se serait accrue de 10 % chez seulement 17 % des étudiants dans le projet alors que l'absentéisme aurait augmenté chez les autres! Ces données sont sans doute partielles et peu fiables, puisqu'il est mentionné que les étudiants devaient apporter eux-mêmes un billet d'absence, mais qu'en général, ils le perdaient ou l'oubliaient. Par contre, il y aurait moins d'absentéisme chez les étudiants participant au mentorat que chez les autres étudiants du CÉA (écart de 8 %), selon le rapport.

En ce qui concerne les résultats scolaires, le rapport a pu dégager des résultats pour seulement 11 étudiants du projet, dont 64 % auraient augmenté leurs résultats, et 27,2 % les auraient diminués. L'évaluation des comportements est rapportée par les enseignants qui, selon le rapport, auraient une majorité d'étudiants (75 %) motivés et participatifs dans les cours. Pour certains enseignants, la motivation de certains jeunes se

serait accrue, ils se seraient faits des amis au CÉA et auraient développé un sentiment d'appartenance. Le rythme d'apprentissage de participants au projet se serait accru ou maintenu pendant la durée du projet pour 37 % des étudiants, il aurait diminué pour 30 % des étudiants, mais pour 33 % des participants qui n'avaient pas suivi de cours avant, il n'y n'avait donc pas d'historique de comparaison. Ces résultats sont, somme toute, peu concluants.

Au CÉA 2 en 2006-2007, les résultats pour ces indicateurs n'ont pas été considérés, ou indiqués. Une note mentionne toutefois que l'évaluation des attitudes et comportements par questionnaire serait intéressante, mais que plusieurs enseignants n'étaient pas au courant que leurs étudiants étaient mentorés. Par ailleurs, les étudiants changent souvent d'horaire et d'enseignants parce que certains terminent rapidement leurs unités. De même, si l'étudiant s'absente du cours de l'enseignant pour aller au mentorat (puisque le mentorat est en simultané à certains cours), un enseignant peut difficilement évaluer cet étudiant en terme de comportement.

En 2008-2009, au CÉA 1, le rapport n'indique pas si les données sont toujours issues de TOSCA, ou si elles sont issues de fiches de suivi, remplies par les intervenants communautaires ou les mentors, comme pour l'assiduité, par exemple. Sur cet indicateur, le rapport évalue que 68 % des étudiants auraient réduit ou stabilisé leurs taux d'absences de 8 %. Nous ne savons pas combien d'étudiants ont été considérés, sur combien de semaines, etc. Dans l'évaluation qualitative, le rapport parle d'une présence importante des étudiants aux séances de mentorat et aux ateliers. Pour les résultats scolaires, le rapport a recensé 22 résultats pour 15 étudiants et mentionne 55 % d'augmentation ou de maintien des résultats dans les matières en difficulté (augmentation moyenne de 11 %). Les notes ont diminué pour 45 % des étudiants, mais pas dans toutes les matières. Les attitudes et comportements se seraient améliorés, car « sur un total de 33 participants, 21 étaient toujours aux études ». Le constat qualitatif, issu sans doute de l'observation des intervenantes communautaires et non plus des enseignants, indique que les étudiants, plus âgés que ceux des années précédentes, seraient « plus responsables face à leurs engagements dans le projet » (en avisant de leur absence ou retard) et auraient développé des habilités sociales. Le rythme d'apprentissage se serait accru ou maintenu pour seulement 47 % des étudiants pendant le projet. L'estime de soi a aussi été évaluée en 2008-2009, et le rapport indique que les élèves se sentent plus à l'aise (ou moins stigmatisés) de participer à plusieurs activités du projet parce qu'elles sont désormais ouvertes à l'ensemble de l'école, ce qui aurait facilité le sentiment d'appartenance et d'une meilleure estime de soi.

Au CÉA 2, le rapport n'explique pas comment les résultats ont été obtenus pour chaque indicateur, sur quelle durée et pour quel nombre d'étudiants. Il est tout de même indiqué que 75 % des étudiants ont un taux d'absence faible ou moyen, et que l'assiduité aux rencontres avec leur mentor serait de 90%. Pour les résultats scolaires, le rapport souligne que les résultats sont restés stables (le nombre d'étudiants n'est pas précisé) et que la majorité des mentors disent que les étudiants comprennent mieux. On peut donc lire entre les lignes qu'un questionnaire a été administré auprès de mentors et des mentorés et d'enseignants, sans que leur nombre et le moment ne soient précisés. Pour les attitudes et comportements, il est dit que « 100 % des mentors (le nombre n'est pas précisé) mentionnent que les élèves ont une meilleure attitude face à la matière, sont plus patients (…) et ont une meilleure estime d'eux-mêmes qu'au début des rencontres de mentorat » (p. 9). Les étudiants soulignent aussi qu'ils ont une « meilleure attitude », de même que les enseignants. Le rythme d'apprentissage se serait amélioré chez 30 % des étudiants (diminution de 60 heures).

Selon les données d'entrevues

Les mentorés estiment, en grande majorité (70 %) que le volet mentorat a eu un impact sur plusieurs dimensions scolaires et habiletés sociales et qu'il atteint donc ses objectifs. En 2007, 15/26 jeunes (57%) croient que le mentorat est efficace, aux plans scolaire et psychosocial, même s'ils portent souvent un regard critique sur certains aspects logistiques ou organisationnels du projet Persévérance. En 2009, au CÉA 1, toutes les dyades avaient, au moment de l'enquête et selon les intervenantes communautaires, moins de deux mois, mais tous les étudiants (100 %) se disaient relativement satisfaits de leur expérience. Au CÉA 2, les dyades rencontrées en 2009 avaient une durée variant entre trois mois et un an et demi : 7/10 étudiants se disaient très satisfaits du mentorat, notamment dans les dyades qui duraient depuis plus de quatre mois.

De manière relativement semblable dans les deux CÉA, et autant en 2007 qu'en 2009, les jeunes attribuent au mentorat des effets positifs assez clairs sur plusieurs aspects de leur parcours scolaire. Ils mentionnent, par ordre d'importante, que le volet mentorat :

- répond au besoin de terminer le plus rapidement possible (impact sur le rythme de travail). La majorité des étudiants (65 %) ont un mentor dans l'objectif d'obtenir leur diplôme le plus rapidement possible, ou parce qu'ils pensent pouvoir s'inscrire dans un programme d'Emploi-Québec. Certains lient directement le mentorat aux échéances fixées par Emploi-Québec. N'obtenant pas toujours

très rapidement des explications de la part des enseignants en raison de l'absence de cours magistraux, ce qui les retarde et les démotive, ils préfèrent donc garder leurs questions pour les séances de mentorat. Ce sont donc les jeunes généralement « sérieux » et « pressés d'en finir » qui semblent participer davantage au mentorat et qui estiment ne pas toujours avoir le soutien des enseignants.

- permet de développer la confiance et l'estime de soi. La relation de mentorat semble avoir accru l'estime de soi de plusieurs jeunes, comme le souligne 15/26 étudiants en 2007, et 9/15 en 2009 (35/41, soit 85 %). Quelques jeunes seraient restés en contact avec leur mentor et auraient développé une relation d'amitié. Certains mentionnent qu'ils se parlent au téléphone et font des sorties, ou que leur mentor devient un confident.

- permet de développer la motivation scolaire **:** en 2007 comme en 2009, plus de la moitié des étudiants attribuent au mentorat un impact clair sur leur motivation (65 %).

- permet d'améliorer sensiblement leurs résultats scolaires**.** Même s'il est impossible de savoir avec exactitude si l'amélioration des résultats scolaires constitue un impact direct du mentorat, ou plutôt un effet d'autres activités ou mesures de soutien, voire de divers événements ou facteurs dans la vie d'un jeune, autour de 50 % des mentorés rencontrés disent avoir amélioré leurs résultats en ayant un mentor. Il s'agissait généralement de ceux qui ont eu un mentor pendant plusieurs mois, autant en 2007 qu'en 2009. En 2007, plus de la moitié des jeunes rencontrés en ont fait mention.

En 2007 et en 2009, les étudiants (70 %) estiment, en grande majorité (70 %), avoir développé une bonne relation avec leur mentor, mais 19 % parlent de relation quasi inexistante et 11 % de strictement utilitaire. Ils mentionnent fréquemment la personnalité du mentor comme un facteur important du désir de poursuivre l'expérience (« gentille », « cool », « patient », etc.), de même que les connaissances du mentor dans les matières concernées, et son habileté à expliquer les consignes. Bien que l'aspect utilitaire et scolaire prédomine (avancer au plus vite, contourner l'enseignant qui «explique mal », se préparer aux examens), les jumelages de longue durée se caractérisent par une plus forte complicité et une capacité des étudiants à « se livrer davantage ». L'analyse des entretiens montre qu'il existe une corrélation très étroite entre la durée de la relation de mentorat, la confiance qui s'établit mutuellement et les effets du mentorat sur

plusieurs aspects liés à la persévérance, dont la motivation, l'estime de soi, l'acquisition d'une meilleure méthode de travail, l'autonomie et, dans une moindre mesure, les résultats. Par exemple, dans l'un des CÉA en 2009, où les dyades existaient depuis moins de 2 mois lors de nos entrevues, la relation était plus utilitaire et moins approfondie que dans l'autre CÉA.

La durée de la relation de mentorat et sa pérennité influencent donc fortement les auto-évaluations des dyades et la nature de la relation. Plus la relation de mentorat est longue, plus les étudiants et les mentors ont du recul pour analyser leur relation et son impact sur la motivation, la méthode de travail, l'avancement plus rapide, la compréhension plus claire de la matière, le goût de poursuivre les études et les perspectives d'avenir du jeune.

L'impact du mentorat sur les résultats scolaires et la progression revient dans plusieurs entretiens. C'est le cas de TAB (2009):

> Quand j'ai commencé avec le mentorat, j'ai commencé en alphabétisation, niveau un, je n'avais aucun niveau. Je parlais français, mais écrire, ça me coûtait cher. […] Mais avec le mentorat, je commençais à bien écrire, et comprendre, la compréhension des tests. J'étais en secondaire 1 en mathématiques, mais présentement, je suis rendue en secondaire 4. […] Tout ça, c'est suite au mentorat, parce que j'étais découragée.

RO (2007) est fière de dire qu'elle a eu 79 % en physique et FA (2007) soutient : « J'ai eu 75, et j'ai réussi mon examen, elle m'a vraiment encouragée ». Pour GLA (2007) : « C'est la première fois que j'ai eu 92 en maths, et sans elle, j'aurai jamais eu ça. Parce qu'au début, j'avais 60, maximum 70. Sans elle, je n'aurai jamais progressé ». TA, rencontrée en 2009, va aussi comptabiliser l'impact du mentorat sur ses résultats scolaires : « Ma note a augmenté de 15 % puis je comprends mieux. J'étais à 60 %, la note juste. Maintenant sur tout, c'est des 78, 79, 80. Parce que je la vois deux heures par semaine ».

Trois autres rencontrées en 2007 estiment aussi que leurs notes ont augmenté parce qu'elles travaillent mieux et sont moins impatientes pour finir vite. L'une affirme avoir conseillé à son amie de s'inscrire au mentorat.

> CHE (2007) : J'ai eu 75, et j'ai réussi mon examen, elle m'a vraiment encouragée. Elle n'a pas vraiment le temps pour moi à cause de son travail et je ne la vois plus depuis un mois et plus. J'ai rencontré une nouvelle madame et elle m'aide beaucoup. Elle m'a vraiment bien expliqué, maintenant, j'ai fini mon livre.

La progression des résultats scolaires est sans doute le fruit de plusieurs facteurs, mais assurément, le mentorat semble avoir un impact sur la motivation de certains étudiants. Plusieurs diront qu'il ne s'agit pas seulement de progresser scolairement, mais aussi de s'ouvrir et de développer son estime de soi et sa motivation. RO (2007), jeune mère qui participe au programme « Ma place au soleil », explique que :

> Ça va mieux dans la compréhension, mais aussi dans l'écriture. Ça te donne un peu plus de confiance en toi. Des fois, tu écrivais quelque chose et tu doutais, mais avec (ma mentor), tu te mets à l'aise, tu dis voilà mes faiblesses, est-ce que tu peux m'aider…

En général, le mentorat suscite l'intérêt du jeune à participer aux activités connexes (improvisation, ateliers axés sur le développement personnel ou professionnel, etc.), et inversement. Ils sont souvent menés vers le mentorat par le biais des autres activités. Plusieurs affirmaient manquer de confiance en eux à cause de leur faible maîtrise de la langue ou se sentir dévalorisés par le déclassement subi.

La décision de persévérer dans leurs études s'appuie, souvent, sur l'encouragement ou le découragement de diverses personnes de leur entourage, de même que sur les décisions prises par ces personnes : membres de la famille, amis, enseignants, représentants des CÉA ou des CLE, et autres. Le mentor joue aussi ce type de rôle et plusieurs jeunes comparent, d'ailleurs, les contacts dévalorisants qu'ils disent avoir eus avec certains enseignants avec les encouragements reçus de leur mentor.

Les jeunes mères de famille sont parmi les mentorés les plus motivés et les plus assidus de notre échantillon. Toutes voulaient finir au plus vite leurs études afin d'entrer dans la vie active et avoir un revenu convenable pour exercer leurs responsabilités. Généralement, elles avaient peu, ou pas d'amis au centre d'éducation, et rentraient à la maison après leurs cours.

Les discours des jeunes montrent que plusieurs objectifs semblent avoir été atteints, mais il serait difficile de savoir s'il s'agit d'effets spécifiques découlant du mentorat, ou plutôt d'une combinaison d'activités menées dans les quatre volets du projet Persévérance, ou encore d'autres facteurs personnels, professionnels ou sociaux.

Ce discours est partagé par bon nombre de mentors, par les enseignants rencontrés en 2007 et par les organisateurs communautaires, selon lesquels les résultats observés au cours des semaines (mais difficile d'établir un lien direct avec l'accompagnement de mentorat) seraient ressentis en termes, d'abord, de persévérance et de réussite scolaires : les étudiants ont avancé plus rapidement dans leur module, ont

amélioré leurs résultats scolaires, ou poursuivent leurs études au Cégep ou en formation professionnelle. Ensuite, c'est sur l'estime de soi et le comportement que l'impact est le plus tangible : les jeunes sont plus épanouis, ont plus confiance en leurs capacités à réussir et cheminent vers les buts qu'ils se sont fixés. Ils ont plus de facilité à s'exprimer ou à interagir avec les autres et dans un groupe. Ils sont plus assidus, plus méthodiques et organisés. Ils sont plus réalistes dans leurs aspirations et leur démarche. Donc amélioration de la motivation, socialisation accrue et implication de certains jeunes dans d'autres projets sont des résultats concrets.

Toutefois, du côté des mentors, ils estiment que la durée et la fragilité des dyades (ou d'autres facteurs ayant fragilisé l'organisation du mentorat), ne permettent pas toujours d'atteindre les objectifs initiaux du projet, soit ceux d'améliorer la persévérance, la motivation, la confiance en soi, l'assiduité, etc. Pour eux, l'enjeu numéro un est d'abord de créer les conditions pour fidéliser les mentors et les mentorés afin d'atteindre ces objectifs. Par contre, pour les mentors de « longue durée », ils conviennent tous de l'impact que le mentorat a eu sur la motivation, la persévérance et la confiance en soi du jeune. Sur le plan de la méthode, les jeunes sont plus consciencieux, moins impatients à finir et plus réalistes sur leurs capacités et dans leurs projets d'avenir. Cependant, ils ne peuvent mesurer les effets du mentorat sur le travail scolaire des jeunes ou sur leurs résultats, car ils n'ont pas accès aux bulletins des étudiants, ne les ont pas vus si fréquemment et certains ont eu plusieurs jeunes durant l'année. Les mentors voient le mentorat comme un complément à l'enseignement en FGA, qui est perçu comme défaillant et non adapté aux besoins des étudiants. Ils pointent notamment l'approche individualisée adoptée en classe, qui fonctionne avec un individu, mais pas avec un groupe. Plusieurs mentors pensent qu'un suivi régulier accroît la compréhension chez l'élève. Ils s'adaptent également aux rythmes et aux besoins des mentorés. Ils insistent beaucoup sur la méthode de travail défaillante chez les mentorés, une compétence qui ne serait pas assez centrale dans les cours en FGA. Par ailleurs, la grande majorité des mentors constatent qu'à long terme, les étudiants échouent moins souvent aux examens et passent plus rapidement les tests. Le fait de rencontrer un mentoré une ou deux heures par semaine améliorerait la concentration du jeune, beaucoup plus que s'il avait continué à travailler seul en classe.

Pour leur part, les directeurs de CÉA estiment que les retombées de ce type de projet, lorsqu'il est bien intégré à l'école, sont mesurables sur la motivation et la persévérance des jeunes. Les dyades qui fonctionnent bien, sur le long terme, ont des impacts

positifs sur le cheminement des jeunes. Par contre, ces dyades sont rares et ils préconisaient certaines refontes du projet afin de mieux l'intégrer au sein des CÉA et d'éviter des problèmes récurrents de recrutement de mentors et de mentorés.

Chez les enseignants, rencontrés en 2007 seulement, tous s'entendent pour dire qu'en général, l'impact est difficilement mesurable, car ils observent que ce sont les bons élèves, très motivés, qui participent au projet Persévérance. Selon MON 2 (2007), enseignante de français depuis quelques années au présecondaire :

> Quand ils se sont inscrits (au mentorat), ce n'était pas des élèves démotivés, mais plutôt très motivés. Ils étaient toujours là, dans la classe. La motivation, ils l'avaient et ils l'ont encore. Sur les cinq élèves que j'ai, quatre n'avaient pas de problème d'absentéisme ou de motivation. Ce sont des filles qui sont toujours là […] qui viennent du cheminement particulier. À l'école secondaire, elles avaient un programme pour les plus faibles […].

FRA (2007) enseigne le français et l'histoire depuis 25 ans en FGA, est du même avis : « […] J'ai deux filles dans mon cours qui font du mentorat. [Elles] manquent de confiance, mais finalement, c'est des bonnes élèves ».

La majorité des enseignants estiment qu'il y a plusieurs impacts positifs du projet Persévérance » sur les jeunes mentorés. Une enseignante y voit un soutien apporté aux enseignants, d'autres un appui psychologique aux jeunes. Selon SU (2007), enseignante de français :

> J'enseigne en secondaire 1, 2, 3, surtout 2 et 3, ce sont des cycles où on reçoit beaucoup de gens, c'est là aussi où il y a beaucoup de décrochage. Donc, j'ai parfois besoin d'un petit peu de soutien à l'extérieur et dans ce cadre-là, le projet de mentorat, c'est très intéressant parce que ça permet de garder l'écoute.

FRA (2007) est du même avis :

> Il y a un appui psychologique qui est sans doute très, très important. L'intégration, je suis sûr que ça sort du cadre éducatif… il doit y avoir une relation privilégiée... Les élèves ont des problèmes, évidemment, et c'est souvent des élèves très faibles.

En termes de méthode de travail et de persévérance, les mentorés n'avancent pas plus vite dans leur matière, mais selon FL (2007), enseignante de français :

> …sauf que s'il n'y avait pas le mentorat, ça serait encore plus lent. Ce sont des étudiants qui ont besoin de mentorat pour progresser, qui seraient susceptibles de lâcher s'ils n'avaient pas de mentor. J'ai l'impression que pour certains, c'est pour ça qu'ils sont encore ici. […] Je peux voir les progrès chez ces étudiants-là. Mon élève africaine en début d'année, elle avait l'habitude de vouloir passer à l'examen directement sans lire, sans faire les exercices, elle en faisait 2-3 dans le livre. Évidemment, ça donnait toujours un échec. On s'assoyait et je voyais bien

> qu'elle n'avait pas fait les exercices du livre. Donc c'était impensable de réussir un examen comme ça, mais elle s'est corrigée depuis, elle fait tous les exercices maintenant. J'ai l'impression que le mentorat a donné ça. […] Même chose pour un étudiant haïtien, il voulait juste aller vite. Il disait : « Moi, dans ce que je veux faire dans la vie, j'ai besoin d'avoir de bons résultats ». Comme si ça, ça allait influencer mon jugement à son examen! Maintenant, il fait tous ses exercices, il ne cherche pas à brusquer les choses et on constate une amélioration. Et pourtant, c'est un étudiant dont je n'aurais jamais pensé qu'il se soit rendu au mois de mars!

Pour d'autres enseignants, les impacts du mentorat seraient plutôt réduits, voire nuls, car l'horaire des périodes de mentorat, qui entre en conflit avec certains cours, enverrait un double message aux étudiants :

> MON 2 (2007) : […] Sur les cinq élèves que j'ai, quatre n'avaient pas de problèmes d'absentéisme ou de motivation. […] Donc, le projet ne servait pas à les motiver et venir à l'école. Elles étaient motivées à être en classe et là on les sortait du cours. J'ai senti avant Noël un peu de conflits, on aurait dit qu'il y avait une obligation, je ne les ai pas sentis à l'aise dans ça. […] le mentorat les intéressait, mais elles ont été déçues de ça, moi aussi! […] Ça n'a rien donné ça, ça n'a pas été productif, ça n'a pas aidé. Moi ça me donnait du travail supplémentaire, mais bon!

Sur l'organisation des ateliers et activités plus ludiques, certains enseignants estiment que ça fonctionne bien, selon FRA (2007) : « […] Ça marche leurs activités, ça marche. Le midi… mais c'est autre chose que le mentorat, là… Ça, c'est des loisirs, là ». D'autres estiment qu'encore une fois, ça entre en compétition avec les cours. Pour une enseignante, les étudiants se seraient fait « piéger » par les activités du projet, alors que c'était le mentorat qui les intéressait :

> MON 2 (2007) : Quand on a présenté le projet, je dirais, on les a attirés avec des cadeaux, des sorties, des choses comme ça. […] un peu infantilisant, enfin moi j'ai trouvé. […] Je les ai trouvés piégés. On leur a fait miroiter un bonbon pour les attirer, pour les garder. Il y avait ça, et il y avait la partie mentorat qui les avait intéressés.

Selon elle, le mentorat devrait avant tout reposer sur la relation d'aide, mais pas sur l'encadrement scolaire :

> MON 2 (2007) : […] je dirais que le mentor, au lieu de se situer comme prof, il devrait prendre un rôle de relation d'aide. Je pense que ces personnes (les jeunes), s'ils ont dans leur entourage des personnes plus significatives pour les guider, les conseiller, les écouter parce qu'ils sont pris dans leurs problèmes personnels de la famille et des amis, ils pourraient avoir une oreille attentive. Peut-être qu'ils le font, mais par un lien autre que mon travail de français. Ça, ça nuit. S'ils pouvaient établir la relation par un autre moyen pour les supporter, les encourager, là il y aurait de l'utilité.

Selon les intervenantes communautaires, en 2007 comme en 2009, le projet a des effets certains sur les résultats scolaires, le rythme de travail, l'assiduité et la motivation ou « les attitudes et comportements » (comme elles l'indiquent dans les rapports annuels conjoints avec les CEA). Par ailleurs, elles considèrent qu'en 2008-2009, ce projet ne crée pas (ou plus) l'effet de stigmatisation chez les mentorés en raison d'un élargissement dans l'accès du projet à l'ensemble des étudiants de l'école. Le mentorat est plutôt perçu comme un moment privilégié pour les étudiants.

> Intervenante 2 (2007) : Je pense que du côté de la motivation, ça aide. Le jeune est obligé d'aller à ses cours, mais comme c'est pas un cours magistral, il peut être en train de faire n'importe quoi, penser au lieu de travailler, tandis qu'avec le mentor, il travaille, il avance et je pense que ça peut lui donner un bon coup de main. Le mentor est là pour lui donner des trucs et tout ça.

Selon elle, le bon côté de la salle commune, où se déroulent les rencontres entre mentors et mentorés, c'est qu'elle attire des étudiants qui « auraient vu des dyades en action » et vient s'inscrire au projet. Le projet permet en plus de faire connaître l'ONG et ses autres services, de même que les autres activités liées aux quatre volets.

Selon les intervenantes, les jeunes semblent très contents d'avoir une aide. La plupart sont là pour finir au plus vite leur scolarité et pour eux, attendre avant d'avoir des explications de l'enseignant est particulièrement difficile. Le mentorat est recherche pour une aide immédiate et le temps passé avec chaque élève est plus long. Les jeunes comprennent souvent mieux les explications du mentor. Elles constatent que les relations de mentorat qui durent ont plus de retombées sur les mentorés mais aussi sur les mentors : plus la relation de mentorat dure, plus les mentors ont envie de rencontrer les enseignants, de connaître le fonctionnement, etc.

Par contre, les intervenantes communautaires soulignent que le mentorat peut apparaître comme un « pansement » sur un ensemble de dysfonctionnements liés au secteur des adultes et qu'il ne faut pas en demander trop au projet Persévérance. Elles pointent le manque de ressources en FGA :

> Intervenante 2 (2009) : Il n'y a pas forcément les ressources. Il y a 500 étudiants dans l'école donc c'est un système (le mentorat) qui ne pourrait pas s'appliquer à grande échelle. Mais c'est sûr que dans l'idéal, des plus petites classes, ce serait intéressant, pour que chaque élève ait plus de temps avec son enseignant à chaque période. Dans ce sens-là, ça peut servir de pansement pour… compenser. Et puis la problématique des classes trop nombreuses, c'est une problématique qui est sur la table du ministère de l'Éducation depuis des années. On entend ça depuis toujours. Puis les désirs de performance des écoles et les pressions de performance. Les taux de diplomation sont valorisés. Depuis une dizaine d'années, on sort le palmarès des meilleures écoles. Forcément, les directions sont intéressées à avoir leur école un peu plus haut dans le rang. C'est tout un

> système qui est basé sur la réussite et non sur l'apprentissage. Ce qui peut laisser un peu de côté les gens qui ont des difficultés dans ce système-là. Et aussi le manque de ressources, au niveau des professionnels qui travaillent dans les écoles : psychologues, travailleurs sociaux, orthopédagogues, orthophonistes, c'est très restreint. Parce qu'il manque de ressources, donc il y a des listes d'attentes. Si t'es le dernier à avoir de la difficulté en mathématiques, tu vas être le dernier à voir l'orthopédagogue. Alors que c'est peut-être bien pour poursuivre ton cheminement. Pour certains, ils ont pas reçu une réponse à leurs besoins au secteur jeune et ils s'en viennent ici aux adultes puis…mais nous, je ne sais pas à quel point on fait l'exercice de se situer là-dedans ou de les prendre pour ce qu'ils sont…

Selon elles, les jeunes en FGA sont les laissés-pour-compte du système scolaire. En plus, il est demandé aux intervenantes communautaires d'agir comme un relais du système, en faisant respecter les règles contraignantes de la FGA que tous les jeunes dénoncent, comme la contradiction entre, d'un côté, une « injonction à l'autonomie » des jeunes, postulat de l'approche andragogique et individualisée, et de l'autre, un contrôle serré des retards ou des absences :

> Intervenante 1 (2009): Même des fois à la limite il y a des choses qui peuvent nous taper sur les nerfs, franchement. Disons un étudiant qui arrive en retard. Il y avait un autre agent de sécurité au centre, quand je suis arrivée dans le projet, qui demandait la carte d'étudiant à tous les étudiants pour noter qu'il était en retard, et s'il était trop en retard, il fallait faire des papiers d'avertissement. Je me disais que c'était exagéré. Puis c'est vrai que les jeunes qu'on rencontre, de 16 à 24 ans, ils ne sont pas au même endroit que les jeunes qui sont au Cegep et à l'université. Ils ont un cheminement assez différent… j'ai l'impression qu'on devrait les pousser vers plus d'autonomie. Parce ce qu'ils ont un choc en arrivant au Cegep. Souvent on parle aux jeunes qui sont allés au Cegep, ils disent « c'est vraiment plus difficile, je ne m'attendais pas à ça, vous aviez raison ». Et la manière dont sont dispensés les cours, quand ils vont débarquer au Cegep, ils vont devoir prendre des notes de cours magistraux, c'est un autre mode de fonctionnement…

En termes de persévérance et de diplomation, tous les directeurs des CEA disaient avoir constaté, à l'instar de certains mentors et intervenantes, que les mentorés avaient presque tous « terminé en juin » et avaient « effectué leurs examens plus rapidement que les autres étudiants ». Ils avaient accru ou maintenu, pour certains, leur motivation, leur estime de soi, leur assiduité, leur sentiment d'appartenance/engagement dans les activités du CÉA et leur méthode de travail. L'impact du mentorat n'est pas forcément quantitatif (les résultats) mais plutôt qualitatif. Les mentorés sont plus présents (baisse du taux d'absence), ont une meilleure estime de soi, et les enseignants le remarquent aussi, selon une directrice.

Selon la directrice 2 du CÉA 2, qui a suivi de près les élèves participant au mentorat, il y a plusieurs constats positifs à tirer de cette expérience :

> DIRECTRICE 2 (2007) : On a des profils, on a l'absentéisme. Donc nous on sait par expérience… c'est sûr qu'on ne peut pas les comparer en les mettant dans un autre contexte, si on pouvait prendre l'élève, et s'il avait deux vies notre élève, suivre le mentorat et pas suivre le mentorat, on aurait les réponses exactes! (rire) mais on connaît, par expérience, que des étudiants en grande difficulté, qui s'absentent beaucoup parce que ça va pas bien à l'école, ne se rendent pas en juin. Parce qu'à partir d'avril-mai, c'est tentant de ne pas venir à l'école, de revenir juste en septembre. Or les étudiants avec le mentorat, tous ceux qui avaient été avec le mentorat, s'étaient rendus jusqu'en juin. Donc pour moi, quand même, c'était très parlant. Et les étudiants qui avaient plusieurs échecs, qui en général abandonnent, avaient fait leurs examens. Moi je me dis, c'est sûr qu'il n'y a rien pour me prouver qu'ils ne l'auraient pas fait, mais il reste que par expérience, on sait que ces étudiants-là, ils quittent. Or, ils n'avaient pas abandonné. C'était pour moi un gros constat. Un constat intéressant.

Selon le directeur du CÉA 1 en 2009, les retombées de ce type de projet auprès des jeunes sont difficilement mesurables :

> DIRECTEUR 3 (2009) : C'est difficile parce qu'on compare ceux qui sont dans le projet et ceux qui ne le sont pas. Même cette comparaison-là est problématique. Parce qu'il y a ceux qui participent à ça, mais il y a d'autres types de projets et d'autres types d'élèves qui participent à ces projets-là. Et pour comparer ceux qui participent à ces projets-là versus ceux qui sont isolés. C'est ça la comparaison qu'il faut faire. Ceux qui ne font rien et qui sont juste dans l'académique versus ceux qui s'impliquent et qui ont des amis ici. Il ne faut pas s'arrêter à ça, parce que ce n'est pas juste le projet de persévérance scolaire, comme j'ai dit, qui offre des choses aux élèves. […] Je ne veux pas nuire au projet, mais j'avais l'impression que pour certains élèves, le tutorat était un mal nécessaire pour pouvoir participer à d'autres activités…

Par contre, l'impact sur les résultats scolaires ou le développement d'un projet personnel et professionnel, qui permet généralement de fixer des buts réalistes, était plus difficile à évaluer. Sur ce dernier point, la conseillère en formation de la CSDM (au CÉA 1 deux jours/semaine) estime toutefois avoir noté plusieurs progrès, par la précision des objectifs plus « réalistes » des jeunes. Elle constate aussi que plusieurs entendent poursuivre et se sont inscrits au Cégep.

4.4 Les pistes de développement

Plusieurs pistes ont été avancées pour restructurer ce type de projet, mieux articuler les quatre volets ou mieux soutenir les mentors et les mentorés.

D'abord, selon de nombreux répondants, le soutien des mentors devrait moins porter sur la dimension « aide aux devoirs » du mentorat, mais plus sur les dimensions « modèles de réussite », « relation de confiance » et développement d'un projet personnel ou professionnel.

Par ailleurs, pour stabiliser la structure des quatre volets de ce projet, il faudrait formaliser leur intégration au sein des CÉA par plus de ressources humaines et financières et plus de présences du personnel spécialisé et des mentors. Ainsi, pour fidéliser les mentors, certains directeurs des CÉA ont proposé que leur implication dans ce projet se fasse sous forme de stages, ou de micro stages dans le cadre de leurs études universitaires, ce qui nécessite une entente avec les universités :

> Directrice 2 (2007) : Ça pourrait être un cours stage. La seule chose quand on fait ça, ça prend un enseignant qui supporterait cet élève-là. Là, officiellement dans la tâche complémentaire d'un enseignant, il entraînerait ces mentors et ça, ça serait intéressant parce qu'il y a des enseignants intéressés à ça. C'est des tâches complémentaires, on dégagerait des classes, il y a des budgets pour ça. […] ça pourrait être deux crédits, un crédit avant les fêtes et un crédit après les fêtes. Il faut que ce soit payant pour fidéliser notre mentor. […] Les élèves sont en difficulté.

Elle suggère que le MELS établisse un partenariat avec les facultés d'éducation intéressées (comme à l'UQAM, où il existe un programme d'études en éducation et formation des adultes) à envoyer des stagiaires pendant une année, à raison de quelques jours par semaine et de quelques heures par jour.

Le directeur 3 du CÉA 1 (2009) estime que pour solidifier les dyades et fidéliser les mentors, il faudrait introduire un mentorat professionnel, ce qui nécessiterait probablement davantage de temps pour faire les jumelages : « Moi je trouve la voie du mentorat professionnel très intéressant. Ce n'est pas juste l'académique, mais l'élève est choisi en fonction de la profession du mentor ». Il ajoute qu'il faudrait aussi axer le projet sur : « un partenariat plus important avec les profs, l'expérimentation du renouveau pédagogique avec les tuteurs, avec les intervenants ». Il pense que les différents volets du projet, incluant le mentorat, devraient être davantage intégrés les uns aux autres, aux activités de l'école et aux enseignements, dans l'esprit du Renouveau pédagogique : « J'aimerais que ce soit greffé à des cours, qu'il y ait une raison pédagogique […] (que) le prof, avec sa classe et les deux intervenantes, soient ensemble ».

Cette piste a aussi été avancée par les intervenantes communautaires dès 2007, tout comme le mentorat par les activités sportives, afin d'attirer davantage les garçons. Le mentorat pourrait être axé davantage sur un projet professionnel ou sur une discipline sportive, selon les besoins des étudiants.

Selon la directrice 2 du CÉA 2, le projet serait plus porteur, et aurait plus de retombées sur les élèves et sur la fidélisation des mentors, s'il prenait la forme de « travaux dirigés » et si les mentors étaient payés 2 heures par jour pour venir aider les jeunes :

> DIRECTRICE 2 (2007) : J'ai vécu une expérience extraordinaire (dans une autre école) puis c'est ça que j'aimerais reproduire […] à l'époque, c'était fait avec des budgets qui s'appelaient des « études dirigées ». On avait des 3 à 6 heures chaque jour et on avait l'avantage de payer les mentors. Et quand j'entends dire que le fait de payer, ça ne créera pas un bon lien avec l'élève, c'est impensable pour moi. Le lien qui se crée entre une personne et une autre, c'est basé sur une personne, qu'elle ait un salaire ou pas. Ce qui est intéressant, c'est que ça fidélise nos mentors et à l'autre école, d'année en année, j'avais les mêmes personnes qui se sont pointées […] Elles aidaient les enfants à faire leurs études pour le lendemain. On avait une heure et demie d'études, on avait une pause et une heure d'activité. Et ces mêmes mentors-là, donnaient cours pendant les activités. Il s'est créé des liens et des projets extraordinaires et ces gens-là faisaient partie de l'équipe-école. Quand les enseignants savaient que l'élève suivait des études dirigées, ils les rencontraient (les tuteurs) parce qu'ils étaient toujours là, ils venaient tous les jours, pendant des années donc ils devenaient parties prenantes de l'équipe-école, il y avait des échanges qui se faisaient et c'était facilitant […] Je reviens sur ce que je disais, les activités d'élèves, 2 à 3 jours sur une base régulière (et le mentor) ferait partie de l'école, ils rencontrent les enseignants. Déjà là, au niveau de l'impact, c'est 10 fois plus. Parce qu'il est capable d'échanger avec les enseignants. L'élève sait que s'il entreprend un cheminement avec cette personne-là, elle va être là toute l'année. Pas deux mois, pas un mois, toute l'année […]. La personne organise son horaire […] c'est un bon revenu, puis en même temps c'est de l'expérience. Je peux vous dire, des universitaires [étudiants en éducation] qui étaient chez moi, ils étaient là de septembre à juin, point final. […] Là (dans le projet Persévérance), on commence en janvier, on court après les mentors, on change de mentors, des fois ils peuvent, des fois non…

Selon la directrice 2, un enseignant devrait aussi être attitré à un groupe de mentors, qui viennent l'appuyer dans son enseignement et dans le soutien aux élèves. En d'autres mots, le mentorat devrait être intégré aux services éducatifs ou complémentaires fournis par les enseignants et par le CÉA. Ça devrait être un travail d'équipe-école. La structure actuelle fait perdre du temps et une énergie incroyable aux intervenantes communautaires :

> DIRECTRICE 2 (2007) : « Il faut qu'elle (l'intervenante communautaire) appelle l'élève, puis là l'élève est absent, il faut qu'elle appelle le mentor, le mentor ne peut pas venir. Alors que si on le fait de 2 à 4 et que ce mentor-là est absent, mettons, il y en a d'autres mentors, c'est tout un groupe. On organise et un enseignant est attitré à cette classe-là. L'élève est inscrit dans cette classe-là avec un enseignant. Il y a comme une organisation simplifiant la tâche et créant des lieux, des moments, du social, tout. […] Ça pourrait être un projet entre l'enseignant et le mentor. Des affaires de groupes aussi et des interventions de groupe. Il y aurait une panoplie de choses intéressantes, mais il faut fidéliser nos mentors.

Les directeurs des CÉA mentionnent le défi de l'adaptation de la FGA aux jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration. Ils « essaient de faire changer les choses » et d'introduire le « Renouveau pédagogique", mais c'est très difficile, faute de fonds notamment. Ils cherchent également à articuler différentes formules pédagogiques et à développer des cours magistraux pour mieux répondre aux besoins des jeunes, dans l'esprit de la Réforme. Selon une directrice, peut-être que le mentorat va s'inscrire mieux dans cet arrimage.

Plus largement, pour répondre aux besoins spécifiques de ces jeunes de 16-24 ans issus de l'Immigration, certains répondants proposent de les garder plus longtemps en FGJ, jusqu'à 21 ans, comme dans certaines provinces canadiennes, et d'aménager des établissements ou des services pour ceux qui ont plus de 16 ans en situation de grand retard scolaire et de faible francisation ; d'autres proposent plutôt d'offrir en FGA des services semblables à ceux de la FGJ, comme les services de francisation (PASAF) adaptés aux jeunes issus de l'immigration qui poursuivent leur scolarité en FGA (le programme de « Français en transition » à la CSDM), ou les services complémentaires de psychologues, orthopédagogues, travailleurs sociaux, conseillers d'orientation, animation communautaire. Ils estiment en outre qu'il faut plus de passerelles entre la FGJ et la FGA dans le transfert des dossiers d'élèves arrivant directement d'une école secondaire et des classes d'accueil, plus de cours magistraux et d'enseignants tuteurs assignés à de petits groupes d'étudiants, et plus de formation des enseignants pour répondre aux réalités et aux besoins d'apprenants plus jeunes et issus de l'immigration.

Si nous résumons les principales pistes ou améliorations proposées en 2007 et en 2009, les mentorés proposent de changer l'approche individualisée en FGA et d'avoir des mentors dans les classes, ce qui permet de ne pas attendre pour avoir un mentor. Ils suggèrent aussi d'effectuer un suivi en privé, des rencontres plus longues, une présence assurée (et quotidienne) des mentors ayant des compétences dans les matières en difficulté. Tous les autres sont d'accord, mais vont plus loin : ils suggèrent de créer des ententes avec les universités afin de reconnaître le mentorat comme stage universitaire, en éducation et en travail social (donc intégré à la formation), pour les mentors puissent obtenir des crédits. Ils proposent aussi d'assurer l'obtention d'une attestation professionnelle pour un stage de 30 heures de mentorat, d'être payé pour un nombre précis d'heures par semaine et d'être intégré à l'équipe-école/en relation avec les enseignants.

Cette approche intégrée permettrait d'assurer une intégration à l'équipe-école, une présence stable et plus longue des mentors auprès des mentorés, évitant l'absentéisme, la déperdition de bénévoles et les problèmes inutiles de coordination ou

de communication dans la relation mentorale, notamment entre enseignants et mentors, ou avec les intervenants scolaires ou communautaires. Outre les dimensions psychosociale ou scolaire, certains jumelages professionnels, sportifs ou autour de projets culturels parascolaires pourraient être envisagés. Les mentors pourraient s'impliquer dans différents projets, tout en conservant le suivi en privé ou en petit groupe. Ils pourraient particulièrement être utiles dans les classes d'accueil pour jeunes immigrants en FGA, en support aux enseignants ou même au personnel des services complémentaires. Toutefois, les mentors pourraient aider tous les jeunes en difficulté et agir comme des agents de milieu.

Les moyens de recrutement et de sélection doivent par ailleurs être effectués avec du personnel spécialisé (pour renforcer les moyens de sécurité). Les formations offertes aux mentors pourraient aussi s'adresser aux enseignants et aux autres intervenants en FGA : formation interculturelle, sur la gestion des conflits, les questions éthiques, les droits humains, les problèmes psychosociaux, etc.

4.5. Synthèse et conclusion sur les projets Persévérance scolaire

L'évaluation qualitative de la mise en œuvre des projets de persévérance scolaire implantés dans deux CÉA, selon les discours et regards croisés des différents acteurs rencontrés lors des 104 entrevues, a mis en évidence les forces et difficultés de ces projets, mais aussi, certaines contradictions liées au mode de fonctionnement, au manque de ressources et à l'arrivée massive de ces jeunes en FGA.

L'intention était de vérifier l'atteinte ou non des principaux objectifs fixés initialement dans la mise en œuvre des 4 volets, de même que les obstacles ou les limites rencontrés en 2007 et en 2009. Il s'agissait de dégager la présence ou l'absence d'un écart entre les objectifs formels et leur prise en compte et application réelles, selon la perception des acteurs. Cette évaluation permet donc de dégager plusieurs grands constats, qui faisaient relativement consensus chez nos répondants, malgré une certaine variation dans le temps et entre les deux CÉA.

1) Le premier constat porte sur l'existence et la persistance d'un certain écart entre les objectifs fixés initialement et la mise en œuvre concrète des projets dans les deux CÉA. Certaines difficultés matérielles et organisationnelles ont empêché l'atteinte de quelques objectifs initiaux en 2007 et en 2009. De façon générale, on constate que les responsabilités entre l'ONG et le CÉA n'ont pas été délimitées ou partagées selon les objectifs initiaux dans l'application de chacun des 4 volets du projet (psy-

chosocial, projet personnel d'orientation, récréatif et de mentorat). Une certaine confusion sur les responsabilités et champs d'action respectifs s'est maintenue en ce qui concerne certains volets. L'articulation des 4 volets ne s'est pas pleinement réalisée. Pour ces raisons, les 4 volets du projet se sont actualisés de manière très variable d'une année à l'autre, dû à la fluctuation des ressources humaines et matérielles investies (changement de direction ou de personnel, autant dans les CÉA que dans les ONG, rotation des mentors et des mentorés).

De façon plus détaillée, les projets ont pris du temps à mobiliser les différents acteurs ciblés (notamment les enseignants et le personnel spécialisé des services complémentaires), qui devaient coordonner leurs efforts dans un esprit d'intégration des différents volets et ce, afin d'assurer un suivi et un accompagnement étroit de chaque jeune. La mobilisation des intervenants scolaires, et leur collaboration avec les mentors et les ONG ont pris du temps avant d'être « proactives» et effectives. La tâche de sélection des étudiants ayant besoin de soutien de mentorat, qui relevait du CÉA, semble avoir incombé aux ONG, qui ne devaient recruter initialement que les mentors. Les mentors et intervenantes communautaires se sentaient peu intégrés à l'équipe du CÉA. À cet égard, on note toutefois une meilleure intégration en 2009 qu'en 2007.

2) La mise en application des projets a connu des difficultés et faiblesses à plusieurs niveaux (logistique, partenarial et communicationnel, recrutement et sélection, rotation de personnel, manque d'espace et besoins matériels), certes de façon variable dans les différents volets et dans les deux CÉA. À titre d'exemple, dans le volet « accompagnement de mentorat » :

- Les objectifs quantitatifs (recruter 30 ou 40 jeunes, former un nombre de dyades de longue durée) ont pris le pas sur certains objectifs qualitatifs (développer une relation significative, comme modèle de réussite et soutien à la persévérance), de même que sur la durée et le maintien des dyades, ce qui semble avoir eu des effets sur le recrutement, la sélection et la formation des mentors et des mentorés.

- Pour éviter de perdre des participants chez les mentorés ou les mentors, et simplifier les jumelages, plusieurs critères de recrutement et de sélection n'ont pas été respectés ou ont changé en cours de route : cibler des jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en grande difficulté scolaire, jumeler un seul mentor avec un mentoré, fixer des rencontres assez fréquentes, s'assurer des connaissances

du mentor dans certaines matières pour soutenir le jeune et l'aider à développer un projet personnel (*empowerment*), vérifier les antécédents judiciaires.

- L'accent a été moins mis sur la dimension psychosociale de l'accompagnement du mentor que sur la dimension scolaire (aide aux devoirs).

- Le taux de persévérance des mentors et des mentorés dans leur relation dyadique n'a pas été très élevé et les intervenantes communautaires étaient en recrutement permanent de mentors ou de mentorés, ce qui alourdissait la gestion du projet; il en était de même du suivi quotidien des dyades, de la prise des présences et de la gestion des contacts entre mentors et mentorés, et du rôle d'intermédiaire des ONG.

- La formation des mentors-bénévoles a été assez faible, et les vérifications sécuritaires assez laxistes.

- Les moyens matériels offerts (manuels, dictionnaires, bureaux, salles et lieux de rencontre) et les ressources humaines (personnel spécialisé pour le volet PPO, psychosocial et récréatif, et autres) ont souvent été défaillants, voire inexistants.

- Il y a eu une importante rotation de personnel (arrivées et départs des intervenants communautaires et changement de direction dans les CÉA) qui a déstabilisé la mise en œuvre des projets.

- La coordination entre partenaires a été difficile au début, mais s'est améliorée.

- Les moyens de communication se sont progressivement développés depuis 2006-2007 (journal de bord des mentors en lien avec les enseignants et les intervenants communautaires, feuillets mensuels ou bulletins d'information, babillard).

3) Les projets *ad hoc* ont certes eu l'avantage de dynamiser les CÉA en introduisant des activités qui n'y existaient pas (ou peu) auparavant, mais ils n'ont pas eu, dans les deux endroits, des effets structurants à long terme permettant d'assurer la persévérance des jeunes visés, en partie parce qu'il existe des difficultés de persévérance scolaire et d'adaptation liées à des facteurs personnels, attitudinaux ou psychosociaux chez les jeunes, de même qu'à des facteurs organisationnels ou systémiques, dont certaines pratiques ou règles liées au mode de fonctionnement en FGA, telles que les procédures administratives de classement, l'approche pédagogique individualisée sans cours magis-

traux, les règlements sur les absences[62] ou le faible nombre d'activités sociales dans les CÉA. En d'autres mots, les projets pilotes de persévérance scolaire que nous avons analysés ne peuvent abolir tous les obstacles d'ordres personnel ou systémique, et ne peuvent se substituer à des soutiens et services usuels, comme les SARCA et les services complémentaires (d'orientation professionnelle, d'animation, et autres), qui découlent des orientations ministérielles et des obligations de la *Loi sur l'instruction publique*.

4) Quatrièmement, il est très difficile d'évaluer l'impact de ces projets en distinguant les effets de chacun des 4 volets sur la persévérance, la motivation ou l'estime de soi des jeunes. En effet, il est impossible d'isoler l'effet « mentorat » de l'effet des autres volets ou activités menées par différents intervenants, et les personnes interrogées l'ont amplement souligné. Nous ne pouvons contrôler certaines variables ou situations liées à la vie personnelle et familiale, ou à l'environnement social d'un jeune, qui peuvent abondamment influer sur leur persévérance ou sur d'autres dimensions personnelles ou scolaires. Cependant, les répondants ont tous ressenti et détecté un impact positif du projet Persévérance au plan scolaire, en particulier du volet d'accompagnement par mentorat, en particulier sur la motivation, l'estime de soi, le rythme de travail et les résultats scolaires de certains étudiants. À cet égard, la durée de la relation de mentorat et sa pérennité influencent fortement les auto-évaluations des dyades. Plus la relation de mentorat est longue, plus les étudiants et les mentors ont du recul pour analyser leur relation et l'impact sur le cheminement de l'élève. Par ailleurs, le projet attire (ou ne retient que) les jeunes qui ne sont pas les plus « poqués » mais au contraire, ceux qui sont les plus motivés.

Les acteurs/partenaires impliqués dans ces projets conviennent que le mentorat peut améliorer les chances sociales et scolaires des jeunes en les aidant scolairement, mais aussi pour trouver les ressources qu'ils ne parviennent pas à trouver seuls. Le mentorat a pu offrir à certains du soutien pour développer de nouveaux comportements, attitudes et ambitions (autonomie, méthode de travail, capacité à planifier un horaire et à se projeter dans l'avenir à court et à moyen termes). Lorsque le mentorat est intensif et se prolonge sur une longue durée, il peut offrir une aide importante dans la résolution des contradictions personnelles et aider un jeune à mieux percevoir son entrée dans la société et à trouver sa place dans le milieu scolaire. La durée des dyades est donc un facteur important, et constituait un des objectifs principaux d'une telle dé-

---

[62] A cet égard, les ONG ont dû reproduire les mécanismes de contrôle et les sanctions de la FGA auprès des jeunes afin de faire « fonctionner » le projet et atteindre des objectifs quantitatifs.

marche. Toutefois, la « longue durée» n'est pas toujours souhaitée chez les jeunes en FGA. Il y a une diversité d'expériences de relation dyadique selon les besoins des étudiants : courtes ou longues dyades, aux rencontres plus ou moins fréquentes ou régulières, pour répondre à des besoins différents, parfois ponctuels (scolaires ou psychosociaux), et qui ne durent souvent pas longtemps…

Les perceptions du projet et de ses retombées ont quelque peu varié selon les acteurs. Les enseignants et les mentors ont été plus critiques que les étudiants mentorés, les directions des CÉA et les ONG. Tous les acteurs ont dégagé plusieurs forces et limites de ces deux projets.

Les **étudiants mentorés** ont été les plus positifs dans leur évaluation du volet mentorat, estimant que plusieurs objectifs avaient relativement été atteints : effets positifs du mentorat perçus sur leur rapidité à finir, la persévérance, la motivation scolaire, l'estime de soi, le rendement, la méthode de travail et l'assiduité. Plusieurs jeunes estiment qu'ils ont pu s'inscrire au cégep, améliorer de façon continue leurs résultats scolaires et accroître leur socialisation, par leur implication dans d'autres projets du CÉA. Par contre, le développement d'un PPO serait plus problématique et ne relèverait pas, selon eux, des mentors. Cependant, selon les étudiants et tous les acteurs, les effets positifs et durables du mentorat dépendaient largement de la durée des dyades, du nombre et de la fréquence des rencontres et des disponibilités de chacun. Or, dans les deux projets, il y a eu très peu de dyades de longue durée. On constate par ailleurs que les jeunes avaient une vision plus souvent instrumentale du mentorat alors que la dimension psychosociale du soutien par mentorat ressortait moins souvent, sauf chez les dyades de plus longue durée, qui avaient développé une forte relation de confiance. Un grand nombre d'étudiants participaient à ce projet pour obtenir un soutien d'appoint dans une matière précise et pour terminer rapidement quelques modules afin d'obtenir leur diplôme, ou répondre aux délais imposés par les programmes d'Emploi-Québec pour certains. Ils n'étaient donc pas tous en situation de grande difficulté ou de « risque d'abandon », et ne cherchaient pas nécessairement un soutien psychosocial. Les étudiants avaient peu d'opinions sur les trois autres volets, qu'ils ne croyaient pas intégrés au projet Persévérance.

Pour leur part, **les mentors-bénévoles** partageaient entre eux plusieurs perceptions critiques, voire négatives de l'organisation et du déroulement des projets, notamment du volet mentorat. Ils estimaient avoir reçu peu d'information sur le mode de fonctionnement en FGA, et sur la structure du projet Persévérance. Ils étaient étonnés d'apprendre que les jeunes travaillaient de manière autonome dans leurs cahiers, qu'ils

n'avaient presque pas de cours magistraux, mais qu'ils devaient être présents en classe pour ne pas perdre leur inscription en FGA. Selon eux, le volet « aide aux devoirs » aurait prédominé sur le volet psychosocial dans le mentorat, ce qui semble avoir déçu certains mentors. Enfin, il y aurait eu un manque de coordination et d'encadrement général dans ce projet. Selon eux, l'absence de travail coordonné entre les mentors et les autres intervenants (dont les enseignants) expliquerait la faible intégration du projet à l'équipe-école, l'absence d'articulation des 4 volets du projet et la difficulté des mentors à développer une vision d'ensemble du projet. Ils ont exprimé leur déception quant à l'absence de rapports avec les enseignants, qui alimente leur perception d'un manque d'encadrement et d'un manque de reconnaissance de leur travail bénévole auprès des jeunes. Les critiques des mentors portaient aussi sur le faible soutien matériel offert pour l'accompagnement par mentorat, soit entre autres: café, billets d'autobus, attestation officielle, salles, etc. Plusieurs mentors bien intentionnés dans leurs désirs de soutenir un jeune en difficulté, d'agir comme modèle ou d'acquérir de l'expérience, ne sont pas restés plus de trois mois dans le projet. La rotation importante des mentors et des mentorés a imposé aux intervenantes communautaires un processus de recrutement permanent très peu efficace pour assurer des retombées positives sur la persévérance des jeunes, donc atteindre les objectifs du projet.

Les **enseignants** interrogés ont aussi exprimé plusieurs critiques à l'égard de la mise en œuvre de ces projets, qui se déroulaient en même temps que leurs cours. Ce mode de fonctionnement alimentait une perception de concurrence avec les mentors, qui disposaient de plus de temps qu'un enseignant pour encadrer chaque élève. Peu d'enseignants ont été mis en contact avec les mentors de leurs étudiants pendant les projets, pour assurer un meilleur encadrement et un suivi des étudiants, alors que cet objectif était initialement fixé.

Du côté des **intervenantes communautaires**, les difficultés ont porté sur la gestion du projet et le partenariat avec le CÉA, malgré certaines améliorations entre 2007 et 2009 dans un CÉA en particulier : les intervenantes estimaient que le CÉA avait laissé l'organisation des 4 volets du projet aux mains des organismes communautaires, malgré les ressources financières octroyées au CÉA et les responsabilités initialement fixées au CÉA pour les volets psychosocial, animation et PPO. Les processus de recrutement, de sélection, de formation et de suivi du volet mentorat ont été récurrents et ont exigé tout leur temps en cours d'année, ce qui aurait affecté leur participation à d'autres volets. Plusieurs critiques portaient sur le manque d'intégration du projet dans l'école et sur le faible soutien matériel du CÉA à l'égard du projet. Toutefois, ces projets ont eu l'avantage d'établir des collaborations école/communauté étroites dans les deux

projets, puisque les ONG et les CÉA se réfèrent mutuellement des étudiants selon leurs services respectifs, et les problématiques rencontrées par les jeunes.

Enfin, les **directions des CÉA** estimaient que la solution passait, entre autres, par une certaine institutionnalisation des projets afin d'introduire une régularité dans chacun des volets : des services complémentaires adéquats et le remplacement des mentors bénévoles par des enseignants-ressources ou des mentors stagiaires qui viendraient assurer un soutien quotidien de quelques heures rémunérées. Ces mentors seraient mieux intégrés à l'équipe-école et participeraient au montage d'activités parascolaires en plus d'effectuer de l'aide aux devoirs. Selon eux, il ne faut pas focaliser sur les dyades qui durent ou sur les objectifs quantitatifs, mais mettre plus d'attention à modifier la structure bénévole elle-même, qui a des effets pervers. L'intégration du mentorat sein de l'équipe-école permettrait de fidéliser et de stabiliser la participation des mentors. S'il n'y a pas d'engagement formel par le mentor ou le mentoré, comme une condition d'obtention d'une bourse, d'un stage ou d'un certificat de reconnaissance dans une démarche professionnelle (comme dans *Pathways*), la fragilité des dyades et de l'engagement des participants va continuer de porter atteinte à l'efficacité du projet.

Conclusion

Cette première recherche exploratoire, qui comportait deux volets distincts et s'appuyait sur 104 entrevues au total, a permis de révéler, dans le volet 1, quelques caractéristiques générales des trajectoires sociales et scolaires de 41 jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration qui terminent leurs études secondaires en formation générale des adultes à la CSDM. Décomposition ou recomposition familiale, adaptation linguistique, déqualification et conditions sociales difficiles pour eux et leur famille, déclassement ou reclassement menant à des retards scolaires ou à des « chutes sociales » importantes, codes de « jeunes à risque » ou EHDAA en Formation générale des jeunes (FGJ), passages en cheminement particulier ou dans des classes d'accueil en FGJ puis orientation vers la Formation générale des adultes (FGA), faible accès aux services complémentaires, sentiment de discrimination ou d'injustice et perte d'estime de soi sont parmi les facteurs, matériels ou symboliques, objectifs ou subjectifs, qui se dégagent de nos données.

Cette étude a aussi mis en évidence l'importance de distinguer les jeunes de 1ère et de 2e générations, qui ont des besoins nécessitant des services et des soutiens différents en FGA. Les données de notre échantillon montrent l'existence de trois grands types de trajectoires chez ces jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en FGA, trajectoires qui témoignent de besoins et de soutiens scolaires et sociaux différents : a) les jeunes de 1ère génération passant du secteur des jeunes directement en FGA sans décrocher (en continuité) ; b) les jeunes de première génération qui sont arrivés directement au secteur des adultes et ; c) les jeunes de 2e génération.

La différenciation de leurs trajectoires scolaires, qu'il faudra mieux documenter pour en saisir l'ampleur statistique et les caractéristiques, montre la nécessité d'interventions plus ciblées en fonction des difficultés spécifiques rencontrées par chaque sous-groupe, autant en ce qui concerne les services de formation offerts (comme en francisation) que les services complémentaires et les approches pédagogiques.

À cet égard, les données vont à l'encontre de l'image de décrocheurs qui tend à être attribuée aux jeunes qui se retrouvent en FGA. Les trajectoires montrent que les jeunes de première génération (80 % de notre échantillon) sont généralement des non-décrocheurs qui ont connu des retards scolaires pour des raisons qu'il faudrait mieux documenter, afin de voir si ces jeunes ont des parcours si différents des autres jeunes québécois de même milieux socioéconomiques, qui se retrouvent eux aussi en FGA.

Sont-ils plus affectés que les autres par des pratiques organisationnelles ou systémiques erronées ou insuffisantes ? Par une orientation rapide de ces jeunes vers la FGA ? Par des facteurs culturels ou linguistiques ? Par des mesures de soutiens linguistiques et d'intégration à la culture scolaire trop courts ? Et quelles pratiques peuvent avoir un impact : pratiques administratives ou spécialisées, de classement et d'orientation ? Transfert non systématique des dossiers des étudiants du secteur des jeunes au secteur des adultes ? Approche andragogique peu efficace ?

Le débat très médiatique sur le décrochage scolaire, de même que la récente stratégie gouvernementale sur la persévérance scolaire (MELS, 2009), ne parlent pas de ces non-décrocheurs de première génération issus de l'immigration, arrivés tardivement ou avec un grand retard scolaire dans le système scolaire québécois, et qui n'obtiennent pas leur diplôme à 18 ou 20 ans. La diplomation à 20 ans ou moins, qui continue d'être le principal critère de « réussite » éducative dans le discours normatif, a pour effet d'occulter les trajectoires de ces jeunes dans le système. Les différents facteurs qui peuvent avoir ralenti, découragé ou empêché l'obtention de leur diplôme d'études secondaires, et les obstacles que ces jeunes rencontrent lorsqu'ils arrivent et cheminent dans le système, ne sont pas toujours ou uniquement culturels et/ou linguistiques, personnels ou psychosociaux, mais parfois institutionnels et systémiques. Certains jeunes immigrants disent avoir décroché en FGA par découragement face au retard scolaire qui leur semble imposé d'en haut, face au rattrapage qu'ils doivent effectuer, ou face au mode de fonctionnement dans ce secteur. Les jeunes rencontrés se sentent « déclassés » par le système scolaire québécois, dû à l'écart avec le système scolaire du pays d'origine ou à leur séjour en classe d'accueil en FGJ. Ils vivent un sentiment d'échec, de honte, d'injustice ou de discrimination face à l'école québécoise. Pourtant, ces mêmes jeunes restent motivés et résilients, en dépit des retards ou échecs accumulés au cours de leur trajectoire.

Par ailleurs, les jeunes de 2e génération en FGA ont davantage reçu un statut d'apprenant en difficulté ou à risque au fil de leur parcours dans le système scolaire québécois. Ils ont davantage connu la voie du cheminement particulier, des soutiens en adaptation scolaire, voire du décrochage pour certains. Selon les statistiques préliminaires du MELS (MELS, 2008b ; Carpentier et Santana, 2009), ce type de parcours serait minoritaire parmi les 16-24 ans issus de l'immigration en FGA, alors qu'environ la moitié de l'ensemble des jeunes de 16-24 ans en FGA au Québec aurait reçu, à un moment ou à un autre, un code EHDAA (élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage) en FGJ (Marcotte et coll., 2008). Il importe donc de documenter

statistiquement si les 16-24 ans issus de l'immigration au Québec sont davantage de première génération ou de deuxième génération et s'ils se distinguent ou non des autres jeunes en FGA.

En second lieu, nous avons analysé la mise en œuvre des projets Persévérance scolaire, les effets souhaités et les effets observés à partir des perceptions et des discours des acteurs concernés, et avons mis en évidence les forces et les limites de ces projets de collaboration école/communauté. Ces projets ont connu des hauts et des bas au plan matériel, logistique, partenariat et organisationnel, principalement pour des raisons de changement de personnel ou de direction. L'intégration des intervenants communautaires et des activités de chaque volet a pris du temps dans les deux CÉA et a nécessité un fort leadership des directions scolaires et des directions des ONG. Mais visiblement, ces deux projets ont permis d'établir des collaborations école/communauté étroites puisqu'aujourd'hui, les ONG et les CÉA exercent mutuellement des références d'étudiants vers leurs services respectifs, et s'intègrent mutuellement au sein d'activités et de certains lieux de décision. En outre, ils ont permis de dynamiser les CÉA en introduisant au calendrier du CÉA des activités récréatives ou d'orientation qui n'y existaient pas (ou peu) auparavant. Toutefois, ces projets *ad hoc* ne peuvent se substituer à des soutiens et à des services usuels, comme les SARCA et les services complémentaires (d'orientation professionnelle, d'animation, et autres), qui découlent des orientations ministérielles et des obligations de la Loi sur l'instruction publique.

Cependant, un écart persiste entre les objectifs initiaux et leur atteinte réelle, car les responsabilités de chacun des acteurs n'ont pas toujours été respectées ou appliquées, parfois par manque de communication entre les acteurs, ou par manque d'engagement envers le projet.

Selon les personnes rencontrées, un ensemble de conditions de réussite permettraient de mieux intégrer ce type de projets dans les CÉA et de les rendre plus efficaces, en évitant notamment un processus permanent de recrutement, de sélection, de formation et de suivi des mentors-bénévoles et des mentorés, qui a fait perdre beaucoup de temps aux intervenants communautaires. L'une des conditions de réussite serait de formaliser le mentorat en FGA, dans une approche intégrée. Cette formule doit s'appuyer sur un engagement formel du mentor et du mentoré à poursuivre sur le long terme, en inscrivant par exemple le mentorat comme une condition d'obtention d'une bourse, d'un stage ou d'un certificat de reconnaissance dans une démarche professionnelle, pour les mentors et les mentorés (comme dans le projet *Pathways to education/Passeport pour*

la réussite, qui a été mis en œuvre par l'organisme *Toujours ensemble* à Verdun). Sans conditions de ce type, la fragilité des dyades et de l'engagement des participants va continuer de porter atteinte à l'efficacité du projet.

Par ailleurs, il a été suggéré que le modèle de mentorat de type professionnel (plus près du Projet personnel d'orientation, PPO) se combine plus étroitement avec le mentorat d'accompagnement social et scolaire et d'accès à des modèles positifs. Un programme visant à apporter une aide individuelle intense, comportant de multiples facettes et adaptée aux besoins spécifiques de chaque jeune pourrait donc être envisagé afin d'assurer une meilleure intégration ou articulation des volets d'accompagnement scolaire, personnel et professionnel des élèves. Encore une fois, à cet égard, le modèle de *Pathways to education/Passeport pour la réussite*, qui vise les jeunes à risque de milieux défavorisés, paraît plus complet et prometteur. Dans ce modèle, on intervient à de multiples niveaux dans une perspective de persévérance scolaire, avec entre autres : le « coaching-mentorat », le suivi personnel et professionnel très serré par les services complémentaires, l'engagement ferme exigé de l'étudiant et de ses parents, la collaboration de tous les acteurs, le soutien financier sous forme de bourse. Une approche d'équipe-école est préconisée, afin de permettre aux mentors d'être des tuteurs en soutien aux enseignants et d'assurer une présence quotidienne de quelques heures auprès des élèves, sous forme de stage rémunéré sur une année. Cette régularité de présence vise le développement d'une forte relation de confiance, d'une assiduité et de projets personnels ou parascolaires structurants, qui débordent de l'aide aux devoirs. De même, les intervenants communautaires doivent trouver leur place dans cette équipe-école, ce qui nécessite un fort leadership des directions pour actualiser leur contribution dans le plan de réussite du CÉA, dans le calendrier des activités, dans le processus décisionnel et dans les rencontres entre les intervenants concernés du CÉA.

Pour la poursuite de ce type de projet, et dans une perspective plus large visant à faciliter l'adaptation des jeunes issus de l'immigration au mode de fonctionnement du secteur de l'éducation des adultes (et l'adaptation du système aux jeunes!), les acteurs interrogés préconisent une approche globale et répondant aux caractéristiques spécifiques de ce secteur, une stratégie à multiples dimensions et incitatifs qui concilie plusieurs types de mesures pédagogiques, de soutien personnel et professionnel (incluant le mentorat), de services complémentaires et d'activités parascolaires ou sportives.

L'évaluation des trajectoires et des projets Persévérance comme mesure de soutien a permis de mettre en évidence des pratiques et processus institutionnels pouvant constituer certains obstacles à la persévérance et à la réussite de cette population. La scolarisation des jeunes rencontrés en FGA, souvent référés pas leur ancienne école secondaire en FGJ, ne semble pas s'effectuer dans les mêmes conditions d'équité que celle des élèves qui fréquentent le secteur des jeunes, en raison de leurs besoins spécifiques liés à l'âge, à la langue ou à leurs difficultés d'apprentissage, et des services qu'ils nécessitent. L'égalité des chances de ces jeunes face à la réussite scolaire peut paraître compromise.

Nous avons constaté sur le terrain que d'importantes adaptations systémiques sont en cours pour répondre aux besoins des apprenants de 16-24 ans. Mais, dans une perspective d'équité, une réflexion en profondeur reste à faire sur le maintien d'une partie de cette population au secteur des jeunes jusqu'à la fin de leur scolarité ou, au contraire, sur l'adaptation systémique du secteur des adultes pour prendre en compte et répondre à leurs besoins.

À cet égard, il ressort de nos données d'entrevues quelques pistes ou hypothèses. Certains répondants proposent de garder plus longtemps les jeunes en FGJ, jusqu'à 21 ans, comme dans quelques provinces canadiennes, et d'aménager des établissements ou des services pour ceux qui ont plus de 16 ans en situation de grand retard scolaire et de faible francisation. D'autres proposent d'offrir en FGA des services semblables à ceux du secteur des jeunes pour répondre aux besoins des 16-24 ans, comme les services de francisation adaptés aux jeunes issus de l'immigration qui poursuivent leur scolarité en FGA (sur le modèle du programme de Français en transition à la CSDM), ou les services complémentaires de psychologues, d'orthopédagogues, de travailleurs sociaux, de conseillers d'orientation et d'animation communautaire. Ils estiment en outre qu'il faut plus de passerelles entre la FGJ et la FGA dans le transfert des dossiers d'élèves arrivant directement d'une école secondaire et des classes d'accueil, plus de cours magistraux et d'enseignants tuteurs assignés à de petits groupes d'étudiants, et plus de formation des enseignants pour répondre aux réalités et aux besoins d'apprenants plus jeunes et issus de l'immigration.

Ce premier éclairage sur un petit échantillon de jeunes issus de l'immigration dans le secteur de la formation générale des adultes à la CSDM a permis d'ouvrir une réflexion avec le milieu des praticiens et des décideurs sur cette population sous documentée et sur les pratiques mises en place pour favoriser sa réussite scolaire. Les hypothèses soulevées par cette recherche exploratoire ont donné lieu à une seconde étude

intitulée *Les jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration à l'éducation des adultes : cheminement, processus de classement et orientation scolaire* (Potvin et coll., FQRSC, 2009-2012), visant à saisir, entre autres, si les jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration se distinguent des autres jeunes du même groupe d'âge en FGA, et si la CSDM se distingue des autres commissions scolaires, tant au plan quantitatif[63] que qualitatif. Cette recherche en cours interroge plus précisément les impacts des processus et pratiques institutionnelles ou systémiques sur les trajectoires des jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration, de même que la prise en compte de leurs besoins par les services offerts dans six commissions scolaires (cinq à Montréal et une à Sherbrooke), en milieux francophone et anglophone, urbain et rural.

[63] Grâce à la banque de données administrative du ministère de l'Éducation (MELS), le portrait statistique des trajectoires de ces jeunes sera documenté par la Direction de la recherche, des statistiques et de l'information (DRSI) et la Direction des services aux communautés culturelles. Voir les données préliminaires: Carpentier. A. et Santana, E. (2009) *Quelques données sur la clientèle immigrante âgée de 16 à 24 ans en formation générale des adultes en 2006-2007*. DRSI (MELS), Conférence internationale « La réussite scolaire des jeunes issus de l'immigration », UQAM, 5-6 novembre 2009. www.chereum.umontreal.ca/activites.html

Bibliographie

ARMAND, F., DE KONINCK, Z. et KANOUTE, F. (2007-2009). *Analyse de modèles de services d'accueil et d'intégration scolaire.* CRSH-CIC, Centre Métropolis du Québec – Immigration et métropoles.

ASCHER, C. (2004). *The mentoring of disadvantages youth*. New-York : ERIC Clearinghouse on urban education, 3 p.

ASSOCIATION DES CADRES SCOLAIRES DU QUÉBEC (ACSQ) (2005). « Réussir, orientations stratégiques pour le développement de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle », *Bulletin*, vol. 11, no. 1.

AUDAS, R. and WILLMS, J-D. (2001). « Engagement and Dropping out of School : A life course perspective». *Working Paper for the Applied Research Branch*, Strategic Policy, Human Resources Development Canada.

BEAN, J.P. (1985). « Interaction effects based on class level in an explanatory model of college student dropout syndrome », *American educational research journal*, 22(1), p. 35-64.

BÉLANGER, P. et ROBITAILLE, M. (2008). La participation des populations immigrantes à la formation des adultes. Montréal : CIRDEP-UQAM.

BÉLANGER, P., CARIGNAN-MARCOTTE, P. et STAICULESCU, R. (2007). *La diversité des trajectoires et la réussite éducative des adultes en formation de base*. Rapport de recherche. Montréal : CIRDEP, UQAM.

BÉLANGER, P., WAGNER, S. et 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 : CIRDEP/UQAM.

BELANGER, P. et FREDERIGHI, P. (2000). Analyse transnationale des politiques d'éducation et de formation des adultes. La libération difficile des forces créatrices. Paris : L'Harmattan.

BENNY, M. et de CARUFEL, C. (1997). « *L'abandon scolaire: statistiques, facteurs impliqués, dépistage et piste d'intervention* » in PRO-ADO. Revue de l'Association canadienne pour la santé des adolescents, septembre, vol. 6, no. 3, p.11-19.

BENSHOFF, J.M. et LEWIS, H.A. (1992). *Nontraditional college students*, Eric, Digest, Eric Clearinghouse on counseling and personnel services, Ann Arbor, MI, 5p.

BERNECHE, F. (2006). « Contexte socioculturel et compétences en littératie » In F. BERNÈCHE et B. PERRON (Éds.) *Développer nos compétences en littératie : un défi porteur d'avenir* (pp.173-209). Rapport québécois de l'enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA, 2003). Montréal : ISQ.

BERRY, J. (1989). « Acculturation et adaptation psychologique », dans J. RETSCHITZSKY, M. BOSSEL-LAGOS et P. DASEN (Éds) *La recherche interculturelle*. Paris : L'Harmattan, p. 135-145.

BERRY, J.W., PHINNEY, J.S., SAM, D.L. & VEDDER, P. (2006). « Immigrant youth: Acculturation, identity and adaptation ». *Applied Psychology: An International Review*, 55, 303-332.

BERRY, J.W. (2006). « Stress perspectives on acculturation », In D. SAM & J.W. BERRY, (Eds.) *Cambridge handbook of acculturation psychology* Cambridge: Cambridge University Press, p. 43-57.

BOURDON, S. (2006). « Formation, apprentissage et compétences en littératie. » In F. BERNECHE et B. PERRON (Éd.). *Développer nos compétences en littératie : un défi porteur d'avenir.* (pp.143-171). Rapport québécois de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA), 2003. Montréal : Institut de la statistique du Québec : Santé et bien-être.

BOWLBY, J-W. et MCMULLEN K. (2002). « À la croisée des chemins : premiers résultats pour la cohorte des 18-20 ans de l'Enquête auprès des jeunes en transition », *Statistique Canada*, no 81-591-XPF, janvier 2002.

CAOUETTE, C.E. (1993). « L'abandon scolaire : comment en faire une expérience éducative? », *Dimensions*, vol. 14 (3), p. 17-28.

CALINON, A-S. (2005). « Les cours de francisation : accès, résultat, réinvestissement. Ont-ils une véritable valeur intégrative? », Communication au Colloque La langue et l'intégration des immigrants : Les obstacles à la francisation. Montréal : Université McGill.

CARPENTIER, A., GHISLAIN, C., SANTANA, E. et AÏT-SAÏD, R. (2009). « Les élèves issus de l'immigration- Regard de 2009 », *Vie Pédagogique*, N° 152, octobre 2009.

CARR, R. A. (1991). *The Peer Helping Strategy for Dropout Prevention.* Victoria, B.C. : Peer Resources.

CCI (Conseil des Communautés Culturelles et de l'Immigration) (1990). *Le rendement scolaire des élèves des communautés culturelles*, bibliographie commentée réalisée par F. Manègre et L. Blouin, Montréal, CCCI.

CHAMBERLAND, C. et Mc ANDREW (2010, à paraître). « La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration au Québec : engagement ministériel et résultats de recherches récentes », *Canadian Issues / Thèmes Canadiens*, n° spécial sur la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration au Québec, automne 2010.

CLAES, M. et COMEAU, J. (1996). « L'école et la famille : deux mondes? », *Lien social et politique*, RIAC, 35, p. 75-85.

CONNEL, J.P., HALPERN-FELSHER, B., CLIFFORD, E., CRICHLOW, W. et USINGER, P. (1995). « Hanging in there: Behavioral, psychological and contextual factors affecting whether African American adolescents stay in school », *Journal of adolescent research*, 10(1), p. 41-63.

CONSEIL SUPERIEUR DE L'ÉDUCATION (2000). *La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale*. Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy : CSE.

CONSEIL SUPERIEUR 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, du Loisir et du Sport, Sainte-Foy : CSE.

CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION (CSE) (2003). L'éducation des adultes : partenaire du développement local et régional. Québec : CSE.

CSDM (Commission scolaire de Montréal) (2007). *Aspects du portrait des élèves âgés de 16-18 ans à la CSDM*. Document fourni par le réseau de la formation générale des adultes, élaboré par James Gough à partir des rapports statistiques de Vincent Gendreau, analyste au BPIVI.

CSDM (Commission scolaire de Montréal) (2008). *État de la situation : La troisième année de la réalisation du Plan stratégique*. Services corporatifs, bureau de la planification institutionnelle. Montréal (sur le site : www.csdm.qc.ca/CSDM/CSDMChiffres.aspx).

CSIM (Conseil Scolaire de l'île de Montréal) Morin, C. (1989). L'intervention avec et auprès des parents allophones en milieu socio-économiquement faibles.

CUERRIER, C. (2003). Le mentorat et le monde du travail au Canada : recueil des meilleures pratiques. Les Éditions de la Fondation de l'entrepreneurship.

CUMMINS, J. (1981a). « The role of primary language development in promoting educational success for language minority students ». In California State Department of Education (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University.

CUMMINS, J. (1981b). "Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment". *Applied Linguistics,* 1, 132-149.

CUMMINS, J. (2000). *Language, power and pedagogy*. Clevedon : Multilingual Matters.

DARKENWALD, G. et VALENTINE, T. (1985). « Factor structure of deterrents to public participation in adult education ». *Adult Education Quarterly*, 35, 177-193.

DECLARATION DE HAMBOURG SUR L'EDUCATION PERMANENTE, article 11, www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/hambourg.htm

DEBEURME, G. (1997). « Partenariat école/milieu de travail : un moyen de motivation pour les élèves à risque d'abandon scolaire ». Apprentissage et socialisation : La motivation à apprendre. *Des recherches et des pratiques*. 18 (1,2), 57-64.

DEMAZIERE, D. et DUBAR, C. (1997). Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion. Paris : Nathan.

DENIGER, M.-A. et 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 »; rapport d'enquête sociologique. Montréal : Table de concertation en alphabétisation de l'Île de Montréal.

DESLANDES, R. (2002). « Liens entre l'orientation vers le travail et l'accompagnement parental. Pour une meilleure réussite scolaire des adolescents », *Scientia paedagogica experimentalis*, 37(2), p. 199-217.

DORAY, P. et ARROWSMITH, S. (1997). « Patterns of Participation in Adult Education: Cross-national comparisons ». dans BÉLANGER, P. et TUIJNMAN, A.C. (sous la dir. de), *New Patterns of Adult Learning: A Six-Country Comparative Study*. Pergamon et Institut de l'Unesco pour l'éducation.

DOYLE, R. (1991). Recherche exploratoire sur les apprentissages en français d'enfants de milieux défavorisés de culture étrangère et dont la langue parlée à la maison est autre que la langue d'enseignement. Montréal : Conseil scolaire de l'île de Montréal.

DOYON, M. (1996). « Neuf portraits d'écoles dont la réussite est le pivot », *Vie pédagogique*, 97, p. 19-36.

DUBET, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Le Seuil.

DUFOUR, A. (1997). *Histoire de l'éducation au Québec*, Montréal : Boréal Express.

DUFOUR, P., BOISMENU, G. et NOËL, A. (2003). *L'aide au conditionnel: la contrepartie dans les mesures envers les personnes sans emploi en Europe et en Amérique du Nord*. Montréal et Bruxelles : Presses de l'Université de Montréal et P.I.E.-Peter Lang.

EMPLOI-QUEBEC (2007a). Les mesures et services offerts aux personnes immigrantes. Document interne.

EMPLOI-QUEBEC (2007b). Portrait de la clientèle née hors Canada ayant participé aux mesures d'Emploi-Québec en 2005-2006. Document interne.

FALLU, J.-S. et JANOSZ, M. (2003). « La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence : un facteur de protection de l'échec scolaire », Revue de psychoéducation, volume 32, numéro 1, 2003, 7-29.

GANS, H. (1992). « Second Generation decline: Scenarios for the economic and ethnic futures of the post-1965 America immigrants», *Ethnic and Racial Studies*, no 15 (avril), p.173-192.

GAREAU, J-M. (2002). « Une petite classe en milieu naturel pour donner le goût d'apprendre ». *Familles en tête dans le sud-ouest de Montréal*. Montréal : Document Ronéo.

GARNIER, H. E., STEIN, J. A. & JACOBS, J. K. (1997). « The process ofdropping out ofhigh school : a 19-year perspective ». *American Educational Research Journal*, 34, 51-73.

GAUDREAU, L. (2001). *Évaluer pour évoluer : les indicateurs et les critères*. Montréal : Éditions Logiques - Conseil scolaire de l'Île de Montréal.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC (1996). *L'emploi - travaillons-y ensemble, proposition du gouvernement du Québec à ses partenaires socio-économiques* - Pour une politique active du marché du travail : l'harmonisation des mesures et programmes relatifs à la main-d'œuvre. Québec : GQ.

GROUPE D'ACTION SUR LA PERSEVERANCE ET LA REUSSITE SCOLAIRE AU QUEBEC (rapport Ménard) (2009). *Savoir pour pouvoir : Entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*, McKinsey & Company.

HALL, J. (2003). Mentoring and Young People: A literature review. SCRE Research Report 114. University of Glasgow.

HARDY, J-Y. (1994). « Le décrochage scolaire au secondaire : phénomène complexe ». *Québec français*, automne 1994, numéro 95, p.

HESS, R.S. (2000). « Dropping out among Mexican american youth: Reviewing the literature through an ecological perspective », *Journal of education for students placed at risk*, 5(3), p. 267-289.

HILL, N.E (2006). « Disentangling ethnicity, socioeconomic status, and parenting interactions, influences and meaning », *Vulnerable children and youth studies journal*, 1 (1), p. 114-124.

HOYT, K. B. (1987). « Trends in career education : Implications for the future » . In K. B. Hoyt et K. R. Shylo (Eds), *Career education in transition : Trends and implication for the future*, Columbus : Ohio State University, p. 5-35.

HUBERMAN, A-M et MILES, M-B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck Université.

HUDLEY, C. (1997). « Supporting achievement beliefs among ethnic minority adolescents: two case examples », *Journal of research on adolescence*, 7(2), p. 133-152.

HURTUBISE, R. *et al.* (2004). Rendre lisible l'invisible. Pratique de lecture des jeunes et des adultes en milieu défavorisé : représentations véhiculées par divers organismes. Rapport de recherche au FQRSC. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

ICEA (Institut de coopération en éducation des adultes) (1998). *Libérez les forces créatives*. Mémoire dans le cadre de la consultation sur la politique en éducation des adultes. Montréal : ICEA.

JANOSZ, M., LE BLANC, M. (1997). « Les décrocheurs potentiels au secondaire : prévalence, facteurs et dépistage », *PRISME*, été 1997, vol.7, n.2.

JANOSZ, M., LE BLANC, M. et L. LANGELIER-BIRON (1993). « Abandon scolaire et prévention spécifique : antécédents sociaux et personnels », *Apprentissage et socialisation*, volume 16, numéros 1 et 2, hiver et été 1993.

JENSEN, L. et Y. CHITOSE (1996). « Today's second generation : evidence from the 1990 census », in A. PORTES (dir.) *The new second generation*, New York, Russell Sage Foundation, p.82-107.

KANOUTE, F. (2003). *Les parents d'élèves de milieux défavorisés et l'accompagnement scolaire de leurs enfants.* Montréal : Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal.

KERKA, S. (2003). « Alternatives for At-Risk and Out-of-School Youth », *ERIC Digests*. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education. ED482327.

KERKA, S. (1998). « New perspectives on mentoring ». *ERIC Digests*. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education. ED 418 249.

KERKA, S. (1995). « Adult learner retention revisited », *ERIC Digest 166*. Columbus, OH : Eric Clearinghouse on adult career and vocational education, 5 p.

KERKA, S. (1989). « Retaining adult students in higher education », *ERIC Digest 88*. Columbus, OH: Eric Clearinghouse on adult career and vocational education, 4 p.

LAFRANCHISE, N. (2000). « Estime de soi, identité et développement de l'adolescent : l'Influence de la relation mentorale formelle en milieu scolaire ». Maîtrise en communication, Université du Québec à Montréal.

LAHIRE, B. (2002). *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*, Paris, nathan, coll. « Essais et Recherches », série « Sciences sociales ».

LANGEVIN, L. (1994). *L'abandon scolaire: on ne naît pas décrocheur !* Montréal, Qc : Les Éditions Logiques.

LAPOINTE, P. ARCHAMBAULT, J. et CHOUINARD, R. (2008). *L'environnement éducatif dans les écoles publiques et la diplômation des élèves de l'île de Montréal*. Rapport de recherche présenté au Conseil de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, Montréal, octobre 2008.

LAVOIE, N., LEVESQUE, J.Y. *et al.* (2004). Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel, UQAR, 316 p.

LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation.* Montréal : Guérin, Paris : Eska, 2e édition revue et augmentée.

LENS, W. (1993). « La signification motivationnelle de la perspective future ». *Revue québécoise de psychologie*, vol. 14, no. 1, pp. 69-83.

LIEBERMAN, J.E. (1989). « Turning losers into winners: integrating structural change », *The college board review*, 153, p. 14-19.

L.R.Q. (Lois refondues du Québec) (2003). *Loi sur l'instruction publique* (mise à jour au 1er septembre 2003), CI-13.3

MALCUIT, G., POMERLEAU, A. et MAURICE, P. (1995). *Psychologie de l'apprentissage : termes et concepts*, St-Hyacinthe, Edisem, 244 p.

MC ALL. C. (1996). « L'aide sociale. Ce que tout le monde sait, mais que personne ne veut savoir », *Interface. La revue de la recherche*, vol 17, no 2, 13-23.

MCANDREW, M., LEDENT, J. et AIT-SAID, R. (2005). *La réussite scolaire des jeunes des communautés noires au secondaire.* Rapport de recherche, Publication IM, no 26, Immigration et métropoles.

MCANDREW, M. et Ledoux M. (1994). La concentration ethnique dans les écoles de langue française de l'île de Montréal : portrait d'ensemble. Document de travail déposé au MRCI.

MELS (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport) - Lacasse, Maryse (2010). La formation générale des adultes : portrait et évolution de sa clientèle, indicateurs actuels et en développement. Présentation au colloque 532, Réalités changeantes et adaptation systémique du secteur de la formation générale des adultes au Québec, 78e Congrès de l'Acfas, Université de Montréal, 10 mai 2010.

MELS- CARPENTIER, A. SANCHAGRIN, et SANTANA, E. (2009). Étude exploratoire des liens entre certaines dimensions de la réussite scolaire des élèves immigrants et le passage par le Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (PASAF). Direction de la recherche, des statistiques et de l'information, Ministère de l'Éducation, du Loisirs et du Sport. Données présentées dans le cadre du Colloque international sur la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration, Montréal, Université du Québec à Montréal, 5 et 6 novembre 2009. (Power Point disponible en ligne :

MELS- CARPENTIER, A. et SANTANA, E. (2010). « Quelques données sur la clientèle immigrante âgée de 16 à 24 ans en formation générale des adultes (FGA) en 2006-2007 ». Service de la recherche et de l'évaluation, Direction de la recherche, des statistiques et de l'information (DRSI), Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Données présentées dans le cadre du Douzième congrès national de Métropolis, Montréal, 19 mars 2010, présentation conjointe avec Maryse Potvin.

MELS- CARPENTIER, A. et SANTANA, E. (2009). « Quelques données de la clientèle immigrante âgée de 16 à 24 ans en formation générale des adultes (FGA) en 2006-2007 ». Document de travail. Service de la recherche et de l'évaluation, Direction de la recherche, des statistiques et de l'information (DRSI), Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Données présentées dans le cadre du Colloque international sur la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration, Montréal, Université du Québec à Montréal, 5 et 6 novembre 2009. (Power Point disponible en ligne : www.chereum.umontreal.ca/activites_pdf/Présentations%20Colloque%2056%20nov%202009en%20PDF/Carpentier-sc-Portrait%20FGA%20(collabo%20%20Maryse%20Potvin)_5%20nov%20PM_vérifiée.pdf

MELS (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport) (2009a). *Les services éducatifs complémentaires en formation générale des adultes. Cadre de référence.* Montréal : Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire, avril 2009.

MELS (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport) (2009a). « *Tous ensemble pour la réussite scolaire. L'école, j'y tiens* ! ». Montréal : Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire.

MELS (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport) - Lavigne, Judith (2008). *Faits saillants quant aux inscriptions en formation générale des adultes (FGA) des élèves nés à l'étranger*. Document de travail effectué par Judith Lavigne, Direction de l'Éducation des adultes et de l'action communautaire (DEAAC), MELS, Gouvernement du Québec, 1er mai 2008.

MELS (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport) (2008a). L'état des services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement offerts aux adultes dans les commissions scolaires du Québec. Enquête réalisée par Réginald Grégoire inc. Montréal : Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire, MELS.

MELS (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport) (2008b). « Étude exploratoire du cheminement scolaire des élèves issus de l'immigration : cohorte de 1994-1995 des élèves du secondaire », *Bulletin statistique,* no 34, janvier 2008.

MELS (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport) (2007a). *Une histoire de l'éducation des adultes*. Montréal : Gouvernement du Québec.

MELS (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport) (2007b). Décrochage et retard scolaires. Caractéristiques des élèves à l'âge de 15 ans. Analyse des données québécoises recueillies dans le cadre du projet PISA/EJET. Rapport d'étude, DRSI. Québec : MELS, Gouvernement du Québec.

MELS (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport) (2006). *Portrait scolaire des jeunes issus de l'immigration : de 1994-1995 à 2003-2004*. DRSI et DSCC. Québec : MELS.

MELS (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport) (2004). Être à jour toujours! La portée de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. La place croissante de l'éducation des adultes dans les politiques nationales d'éducation 2002-2003. Québec : MEQ.

MELS, www.mels.gouv.qc.ca/sections/formationBase/, Consulté le 10 septembre 2009.

MEQ (ministère de l'Éducation du Québec (2003). *Régime pédagogique des adultes.* En ligne : www.meq.gouv.qc.ca/legisl/Regime_ped/fga.pdf. Consulté le 2-08-2009.

MEQ (ministère de l'Éducation du Québec) (2002a). Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. Québec : MELS.

MEQ (ministère de l'Éducation du Québec) (2002b). Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue. Québec : MEQ.

MEQ (ministère de l'Éducation du Québec) (1998a). Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle. Gouvernement du Québec

MEQ (ministère de l'Éducation du Québec) (1998b) Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle. Gouvernement du Québec

MESS (Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale) (2005). Bilan de la recherche-action. Rapport du Comité d'orientation Québec pluriel. La diversité en action. Un projet pour les jeunes de 16 à 24 ans issus de communautés culturelles ou de minorités visibles. Québec : MESS.
En ligne : http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs47261

MICHEL, S. (1989). *Peut-on gérer les motivations?* (1e éd). Paris: Presses Universitaires de France.

NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS (1998). Adult education participation decisions and barriers: Review of conceptual frameworks and empirical studies. U.S. Department of education, Office of educational research and improvement, 123 p.

NUTTIN, J. (1985). *Théorie de la motivation humaine*, 2e édition, Paris : PUF.

PARENT, G. et PAQUIN, A. (1994). « Enquête auprès de décrocheurs sur les raisons de leur abandon scolaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol.20, n°4, p.697-718.

PENAULT, A.-H. et SENECAL, F. (1982). *L'éducation des adultes au Québec depuis 1850 : points de repère*. Québec : ministère des Communications.

PERLMANN, J. et R. WALDINGER (1997). « Second generation decline? Children of immigrants, past and present— A reconsideration », *International Migration Review*, vol. 31 (Winter), p. 893-922.

PIANTA R-C., STEINBERG M-S., ROLLINS K-B. (1995). « The first two years of school: Teacher–child relationships and deflections in children's classroom adjustment ». *Development and Psychopathology*. 1995; 7, P. 295–312.

POIRIER G. et PLOURDE M. (2001). Recherche en formation commune de base adultes : le rôle de travailleur : démarche de validation. Commission scolaire Kamouraska-Rivière-du-Loup.

POMBENI, M.L., ZAPPALA, S. et GUGLIELMI, D. (2002). « Expérience scolaire et développement psychosocial : une recherche sur les adolescents », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 31(3), p. 307-326.

PORTÈS, A. (dir.) (1996). *The New Second Generation*. New York: Russell Sage Foundation.

PORTÈS, A. et R. G. RUMBAUT (2000). *Legacies. The Story of the Immigrant Second Generation*. Los Angeles: University of California Press & Russell Sage Foundation.

POTVIN, M. *et al.* (2010a). L'expérience scolaire et sociale de jeunes d'origine immigrantes dans trois écoles de milieux pluriethniques et défavorisés de Montréal. Montréal : Centre de santé et de services sociaux – Centre affilié universitaire de Bordeaux-Cartierville–Saint-Laurent à Montréal, direction de la Qualité et de la mission universitaire, Avril 2010, 68 p. (ISBN : 978-2-9810800-8-0 (en imprimé) ISBN : 978-2-9810800-9-7 (en ligne)).

POTVIN, M. et LECLERCQ, J.-B. (2010b). L'expérience sociale et scolaire des jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale aux adultes : trajectoires et mesures de soutien (2007 à 2009). Faits saillants de l'étude et résumé du rapport déposé à la Direction des services aux communautés culturelles, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (DSCC-MELS), Montréal, 4 mai 2010 (version finale), 24 p.

POTVIN, M. (2008). « L'expérience de la deuxième génération d'origine haïtienne au Québec ». *Revue Canadian Diversity /Diversité Canadienne*, numéro thématique : Les expériences des canadiens de la deuxième génération/ The Experiences of Second Generation Canadians (dir. Audrey Kobayashi), Vol. 6 (2), Printemps/Spring 2008, p. 109-113 (en anglais, p. 99-103).

POTVIN, M., P. EID et N. VENEL (dir.) (2007). *La deuxième génération issue de l'immigration. Une comparaison France-Québec*. Montréal : Athéna Éditions, 2007.

POTVIN, M. (2007). « La réciprocité des regards entre deux générations d'origine haïtienne au Québec », *Revue Migrations Société*, numéro thématique « Citoyens et enfants de l'immigration » dirigé par Emmanuelle Santelli, vol. 19, no. 113, septembre-octobre 2007, pp.169-206.

POTVIN, M. (2000). « Racisme et citoyenneté chez les jeunes Québécois de la deuxième génération haïtienne », in M. POTVIN, Y. COUTURE et B. FOURNIER (dir.) (2000) *L'individu et le citoyen dans la société moderne*, Collection Trajectoires sociales, Montréal : Presses de l'Université de Montréal, p. 185-225.

POTVIN, M. (1999). « Second Generation Haitian Youth in Montréal: Between the "Real" Community and the "Represented"Community », *Canadian Ethnic Studies*, Vol. 31 (1), 1999, p. 43-72.

POTVIN, M. (1997). « Les jeunes de la deuxième génération haïtienne au Québec : entre la communauté "réelle" et la communauté "représentée"», *Sociologie et sociétés*, Vol. 29 (2), 1997, p. 77-101.

POULIN, D. (2000). « L'abandon scolaire et les cours subventionnés par Emploi-Québec », *L'orientation*, 12(3), p. 20-22.

PURKEY, S-C. et SMITH M-S. (1983). « Effective schools : A review». *Elementary School Journal*, 83, p. 427-452.

REDD, J. *et al.* (2002). Academic achievement programs and youth development : a synthesis, Edna McConnell Clark Foundation, 102 p.

RHODES, J. (2001). « Youth Mentoring in Perspective', The Center Summer ». Republished in the *encylopedia of informal education*.

www.infed.org/learningmentors/youth_mentoring_in_perspective.htm.

ROYER, É., COUTURE, C., FORTIN, L., POTVIN, P. et MARCOTTE, D. (2000). « Problèmes d'attention et réussite scolaire au secondaire », *Revue canadienne de psychoéducation*, 29(2), p. 193-206.

RUBENSON, K., and G. XU, (1997). « Barriers to Participation in Adult Education and Training: Towards a New Understanding », in P. BELANGER and A. TUIJNMAN (eds.) *New Patterns of Adult Learning: A Six Country Comparative Study*, Oxford, United Kingdom.

RUTTER, M., (1983). « School effects on pupil progress: Research findings and policy implications ». *Child Development*, 54, p. 1-29.

THÉORÊT, M., CARPENTIER, A., LISIEUX, É. et TREMBLAY, H. (2006). Recension des facteurs et des interventions qui favorisent la réussite scolaire et éducative des jeunes adultes de 16-24 ans. Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. http://www.mels.gouv.qc.ca/DFGA/politique/16-24/facteurs/facteurs.html.

THEORET, M., GARON, R., & HRIMECH, M. (2000). « Évaluation d'une intervention de mentorat visant à réduire le risque d'abandon scolaire ». *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 29(1), 65-86.

TINTO, V. (1975). « Dropout from higher education: A theoritical synthesis of recent research ». *Review of educational research*, 45(1), p. 89-125.

TOCHON, F.V. (dir.) (1997). Éduquer avant l'école. L'intervention préscolaire en milieux défavorisés et pluriethniques, Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

VILLE DE MONTREAL (2004). *Portrait des populations immigrante et non immigrante de la Ville de Montréal et de ses 27 arrondissements*. Fiches préparées pour la Direction des affaires interculturelles de la Ville de Montréal par le Centre – Urbanisation Culture Société de l'INRS, 2004.

VIAU, R. Louis, R. (1997). « Vers une meilleure compréhension de la dynamique motivationnelle des étudiants en contexte scolaire », *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, Vol. 22, No. 2 (Spring), pp. 144-157.

VIOLETTE, M. (1991). *L'école…facile d'en sortir, mais difficile d'y revenir*. Québec : Ministère de l'éducation du Québec, Direction de la recherche.

WAGNER, S. et GRENIER, P. (1991). Analphabétisme de minorité et alphabétisation d'affirmation nationale, à propos de l'Ontario français. Toronto : Ministère de l'éducation de l'Ontario.

WANG, M. C., & GORDON, E. W. (1994). *Educational resilience in inner-city America*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

WHIT, M.J. et GLICK, J.E. (2000). « Generation status, social capital and the routes out of high school », *Sociological forum*, 15(4), p. 671-691.

YASUMOTO, J. Y., UEKAWA, K. et BIDWELL, C.E. (2001). « The collegial focus and high school students achievement », *Sociology of education*, 74, p. 181-209.

ZAFF, J.F., MOORE, K.A., ROMANO PAPILLO, A. et WILLIAMS, S. (2003). "Implications of extracurricular activity participation during adolescence on positive outcomes", *Journal of adolescent research*, 18(6), p. 599-630.

ZHOU, M. (1997). « Segmented assimilation : issues, controversies, and recent research on the new second generation », *International Migration Review*, vol.31, no 4, p. 975-1008.

Annexes

1. Canevas d'entretiens pour les jeunes immigrants 16-24 ans en FGA

Trajectoire sociale

L'environnement social :

- Est-ce que tu es né au Québec ? Sinon à quel âge es-tu arrivé au Québec et de quel pays ?
- Est-ce que tu as trouvé l'adaptation facile ou difficile en général, pour toi ou pour ta famille? Comment ça s'est passé au début (travail, logement, voisinage, amis, etc.) ?
- Est-ce que tu parlais le français? L'anglais? Et tes parents?
- Comment tu vois le projet migratoire de tes parents (raisons du départ, rêves, difficultés rencontrées, frustrations, sentiment d'échec, nostalgie, mythe du retour, etc.) ?
- Retournez-vous dans leur pays d'origine (famille là-bas) à l'occasion?
- Dans quel genre de famille as-tu vécu (reconstituée, séparée, monoparentale, élargie, etc.)?
- Est-ce que tu as vécu dans un milieu plutôt favorisé ou défavorisé ? Ville ou campagne ?

Relation avec les parents et la famille :

- Avec qui tu habites ?
- Que font tes parents?
- Est-ce que vos relations sont bonnes ? Pourquoi ?
- As-tu des frères/ des sœurs, grands-parents, etc. ? Sont-ils ici ? Sont-ils nés ici ou ailleurs?
- Comment tes parents voient les études en général? L'école québécoise en particulier ? Est-ce qu'ils t'ont encouragé à poursuivre tes études ? Est-ce qu'ils suivent tes progrès ?
- Est-ce que tes parents connaissent l'école ? Tes enseignants ? Ton implication ?
- Quelles sont leurs attentes face à tes études ou ton avenir ?

L'avenir :

- Est-ce que tu veux poursuivre tes études? En quoi?
- Tes parents ont-ils l'intention de rentrer au pays ou sont-ils installés ici définitivement ? Et toi ? Où et comment vois-tu ton avenir ?
- Est-ce que tu travailles ? Dans quoi ?
- Est-ce que tu aimes ton travail ?
- Est-ce que c'est difficile de concilier les études et le travail ?

- Est-ce que c'est le travail que tu veux faire plus tard ?
- Quels sont tes projets professionnels, d'avenir ?

Trajectoire scolaire

Déroulement de la scolarité :

- Comment vois-tu ton parcours à l'école depuis ton arrivée au Québec?
- Tu étais en quelle année à ton arrivée au Québec ? Tu avais quel âge ?
- L'école t'a classé en quelle année ? Est-ce que tu as perdu des années de scolarité par rapport au pays d'origine ? Combien ? Pourquoi selon toi ?
- Comment ça s'est passé à l'arrivée ?
- Quels sont les classements que tu as connu au secteur des jeunes (si applicable) ? (EHDAA, grand retard scolaire (de combien d'années), autres ?
- Comment tu expliques ces classements ?
- As-tu été dans une classe d'accueil (francisation) ? Comment ça s'est passé ?
- Comment s'est passé ton passage en classe régulière ou « ordinaire » ? Étais-tu prêt à intégrer une classe régulière ? As-tu eu du soutien? Si oui, de qui ou comment ?
- Dans quel service/programme as-tu été au secteur des adultes ?
- Combien de tests de classement/de diagnostic as-tu effectué depuis ton arrivée au Québec? Dans quelles conditions les tests ont-ils été passés (dès le premier jour, sans préparation, après 3 mois au Québec, 6 mois, etc.) ?
- Qui faisait passer les tests de classement ? (enseignants, intervenants …)
- As-tu fréquenté l'école dans ton pays d'origine ou dans le pays où tu habitais avant d'arriver au Québec? Vois-tu des différences avec l'école d'ici? Sur quoi exactement ?
- Dans quel type d'école as-tu été ? (ex. publique, privée ou autres)
- Par qui as-tu été orienté vers ce Centre d'éducation des adultes ?
- Comment vois-tu la FGA ? Est-ce différent du secteur jeune ? Pourquoi ?
- As-tu déjà redoublé ? Arrêté les études ?
- Pourquoi as-tu décidé de revenir (ou de rester) aux études ?
- As-tu rencontré des problèmes (famille, $, etc.) qui ont affecté tes études?
- Quelles sont les matières les plus difficiles ou faciles pour toi ?
- Comment ça se passe cette année jusqu'à maintenant?

L'attitude face à l'école et la motivation du jeune :

- Pourquoi viens-tu à l'école?
- Es-tu fier de dire que tu viens à cette école? Qu'est-ce que tu aimes (ou pas) à cette école?
- Qu'est-ce qui te motives le plus ? Qu'est-ce qui affecte (a affecté) ta motivation face aux études (ex. fonctionnement en FGA, problèmes familiaux, travail, langue, etc.)
- As-tu vécu des échecs dans le passé ou récemment ? En quoi? Pourquoi ?
- Qu'est-ce qui t'a amené à persévérer (famille, enfants, travail, etc.) ?
- Quelles sont les matières qui t'intéressent le plus ? Le moins ?

- Est-ce que tu as été impliqué dans les activités du Centre ? Si non, pourquoi? Si oui, quelles sont tes activités préférées?
- Les activités proposées par le centre conviennent-elles aux jeunes de 16-24 ans ?
- A quel moment as-tu été particulièrement fier de toi ou de ton travail?
- Est-ce que tes notes ont augmentées ou diminuées ?
- Est-ce que tu as manqué des cours? Pourquoi? Es-tu souvent en retard?

Relation avec les enseignants :

- Quelles ont été tes relations avec les enseignants depuis ton arrivée au Québec ? (Relations de confiance, reconnaissance, respect, bon pédagogue, etc.)
- As-tu rencontré des difficultés avec certains enseignants? Pourquoi ?
- Crois-tu que les enseignants croient en toi et en ta réussite ?
- Est-ce que les enseignant sont ou ont été justes envers toi ?
- Est-ce que tu comprends bien pendant les cours?
- Est-ce qu'ils veulent savoir d'où tu viens ? Est-ce que tu te sens valorisé ou dévalorisé ?

Relations avec les autres acteurs de l'école :

- À part les enseignants, connais-tu le personnel de l'école ? As-tu des contacts avec eux?
- Sais-tu qui organise les activités : persévérance, orientation professionnelle, etc. ?
- Si tu as un problème, à qui vas-tu en parler au Centre ? As-tu du soutien du personnel ?

Relations avec les pairs :

- As-tu des amis dans ce Centre ? Pourquoi est-ce tes amis : confiance, soutien, mode, etc.?
- Est-ce qu'ils sont de toutes origines?
- Est-ce que tu sens plus d'affinités avec les membres de certains groupes (ex. les 16-19 ans, les Haïtiens…)? Pourquoi ?
- Comment ça se passe dans les classes? Dans les activités parascolaires? Dans le quartier?

Climat scolaire :

- Comment tu définirais le climat du CEA ? Les relations entre étudiants ?
- Est-ce qu'il y a des conflits entre étudiants ? Du harcèlement, du taxage, des menaces, etc. ?
- Y a-t-il des choses qui se passent au Centre et qui t'inquiètent ? Dans le quartier?

L'évaluation de l'expérience de mentorat/du projet Persévérance

- Comment définirais-tu le projet de « Persévérance » ?
- Pourquoi as-tu choisi de participer un mentorat? Quelle était ta motivation ?

- Quelle sorte de relation as-tu avec ton mentor (confidences, soutien scolaire, peu d'échanges, modèle de réussite, orientation professionnelle, etc.) ?
- Quel genre de soutien a t-il apporté ? Dans quelle matière ?
- Savais-tu qu'il était bénévole? Pourquoi penses-tu qu'il fait ça ?
- Comment ça s'est passé ? Combien de rencontres et sur combien de temps ?
- Aurais-tu aimé avoir davantage de soutien de sa part ?
- Comment c'était organisé : rencontres dans une salle du centre, dans un café ?
- As-tu participé à des activités, des ateliers, des sorties liées au projet Persévérance ?
- Penses-tu que cette expérience a été importante pour la réussite de tes études ou pour ton projet professionnel ou personnel ? As-tu amélioré ta motivation ? Ton image de toi ? Ta persévérance ? Tes résultats scolaires ? Ta rapidité à finir ? Ta compréhension des matières ? Ton sentiment d'appartenance à l'école ?
- Quelle était ta relation avec les intervenantes communautaires ?
- Est-ce que tu es satisfait de l'expérience ? Pourquoi ?
- Qu'est-ce que tu aimerais améliorer ou changer dans ce projet ? As-tu des suggestions ?

2. Canevas d'entretiens pour les mentors

La trajectoire scolaire du jeune

- Comment évaluez-vous la scolarité du jeune et ses difficultés en général? Sur quoi et dans quelles matières ? Quel a été son parcours, selon vous ?
- Comment voyez-vous le secteur de la FGA? Est-ce différent du secteur des jeunes ?
- Est-ce que le jeune avait un fort sentiment d'échec ou de réussite? D'estime de soi ?

La trajectoire sociale et l'intégration sociale du jeune

- De quel milieu social est issu le jeune ? Quelle est son parcours et son expérience ?
- Avait-il des difficultés personnelles/sociales ?
- Quelle est la relation du jeune avec ses parents/sa famille et ses amis ?
- Avez-vous eu des relations avec ses parents, sa famille ou ses amis
- Comment le jeune voit son avenir professionnel ou personnel ?
- Pouvez-vous faire des liens entre la motivation du jeune et son projet professionnel ?

L'évaluation de l'expérience de mentorat/du projet Persévérance

- Comment définiriez-vous le Projet « Persévérance scolaire » ?
- Pour quelle raison vous avez voulu devenir mentor ?
- Comment avez-vous connu ce programme? Comment avez-vous été recruté et sélectionné ?
- Avez-vous eu une formation ?
- Comment s'est déroulé le projet ?
- Quelle a été la durée? La fréquence des rencontres ?
- Comment s'est passée la relation avec le jeune? Quel type de relation/de support ?
- Avez-vous rencontré des problèmes/des conflits ?
- Qu'est-ce qui était particulièrement intéressant et qu'est-ce qui a été le plus difficile?
- Quelle a été la motivation et la participation du jeune au projet ?
- Depuis son arrivée dans ce projet, y a-t-il eu un changement dans l'attitude du jeune ?
- Quels ont été les impacts ou progrès scolaires/social du mentorat? Sur quel plan : motivation, estime de soi, méthode de travail, assiduité aux cours/aux rencontres, persévérance, résultats scolaires, rapidité à finir/passer les examens, relationnel, autres ?
- Est-ce que le projet était bien adapté au mentoré ?
- Est-ce qu'il a décidé d'abandonner le projet?

- De quelle manière se fait la supervision et le suivi dans ce projet ?
- En dehors des heures de tutorat, vous est-il arrivé de rencontrer le jeune?
- Quelle est la relation du jeune avec les autres étudiants ou intervenants du CÉA ?
- Quelles sont vos relations avec les intervenants communautaires et scolaires ?
- Avez-vous rencontré les enseignants ?
- Est-ce que vous avez bénéficié de ressources ou d'appuis par l'ONG ou le CÉA? En avez-vous parlé avec les ONG/CÉA ?
- Avez-vous participé à des ateliers, sorties ou autres activités du projet Persévérance ?
- Est-ce que le jeune paraît satisfait de cet accompagnement? Les objectifs ont-ils été atteints ?
- Y'a-t-il des choses que vous aimeriez modifier sur différents plans : organisationnel, logistique, relationnel, formation, et autres ?
- Envisagez-vous continuer l'an prochain ?

3. Canevas d'entretiens pour les responsables des ONG, les directeurs de CEA et les enseignants

La trajectoire scolaire du jeune

- Comment évaluez-vous la scolarité des jeunes et leurs difficultés en général? Sur quoi et dans quelles matières ? Quel a été leurs parcours, selon vous ?
- Comment voyez-vous le secteur de la FGA ? Est-ce différent du secteur des jeunes ?
- Est-ce que les jeunes avaient un fort sentiment d'échec ou de réussite? D'estime de soi?

La trajectoire sociale et à l'intégration sociale du jeune

- De quels milieux sociaux sont issus les jeunes ? Quelles sont leurs expériences de vie ?
- Quelles sont leurs difficultés personnelles/sociales ?
- Quelles sont les relations des jeunes avec leur famille et leurs amis ?
- Avez-vous eu des relations avec les parents, les familles ou les amis des jeunes ?
- Comment les jeunes voient-ils leur avenir professionnel ou personnel ?
- Pouvez-vous faire des liens entre la motivation des jeunes et leur projet professionnel ?

L'évaluation de l'expérience de mentorat/du projet Persévérance

- Comment définiriez-vous le Projet « Persévérance scolaire » ?
- Quelle a été votre implication dans ce projet ?
- Comment s'est déroulé le projet ?
- Quelles sont les principales difficultés rencontrées dans sa mise en œuvre ?
- Quelles ont été les activités organisées, par volet ?
- Comment avez-vous procédé pour le recrutement et la sélection des mentors?
- Quels ont été vos critères pour la sélection des jeunes et des mentors ?
- Est-ce que cela a été difficile de trouver des mentors?
- Quel est leur profil (sexe, âge, origines ethniques, travail, autres)?
- Comment avez-vous procédé pour la formation des mentors?
- Comment avez-vous procédé pour le suivi des mentorés et des mentors ?
- Quels sont les liens développés entre les mentors et les élèves?
- Quelles ont été les demandes faites par les mentors tout au long du projet ?
- Comment avez-vous procédé pour le recrutement des jeunes?
- Est-ce que cela a été difficile de trouver des participants (mentorés)?
- Pouvez-vous décrire l'implication ou le rôle des mentors? Et celle des jeunes ?
- Y a-t-il eu des changements dans l'attitude des jeunes ?

- Quels ont été les impacts ou progrès scolaires/social du mentorat ou du projet Persévérance : motivation, estime de soi, méthode de travail, assiduité aux cours/aux rencontres, persévérance, résultats scolaires, rapidité à finir/passer les examens, relationnel, détermination d'un projet personnel ou professionnel?
- Pensez-vous que les projets sont adaptés aux besoins de ces élèves?
- Est-ce que plusieurs ont abandonné le projet?
- Dans quelle mesure ce projet respecte leurs attentes ou les objectifs de départ?
- Quels sont les aspects positifs que vous pourriez retenir de cette expérience? Les améliorations à apporter?
-

Centre Métropolis du Québec – Immigration et métropoles
INRS – Centre Urbanisation Culture Société
385, rue Sherbrooke Est, Montréal (Québec) H2X 1E3
Courriel : im-metropolis@umontreal.ca

www.im.metropolis.net