

## ATELIER D DES INITIATIVES INSPIRANTES DE RÉINSERTION EN MILIEU COMMUNAUTAIRE

### IDENTIFICATION ET VALIDATION DES CONTENUS

Nadia Rousseau,  
Université du Québec à Trois-Rivières

### RÉDACTION

André Lemelin

### DES INITIATIVES INSPIRANTES DE RÉINSERTION

Depuis nombre d'années, tant dans les milieux scolaires que communautaires, les acteurs se mobilisent pour mettre en place des structures d'accueil et d'accompagnement pour des jeunes pour qui le parcours de scolarisation se vit de façon plus difficile. Ce texte propose un survol des difficultés et perceptions émises par ces jeunes, de même que deux initiatives évaluées par la recherche : le modèle des *centres de formation en entreprise* et récupération de même que le *service de support et de transition*. Ces initiatives, issues du milieu scolaire, présentent des actions et des philosophies d'intervention proches de celles en cours dans les milieux communautaires.

### LES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ : DES CANDIDATS À L'ABANDON SCOLAIRE

Il y a quelques années, des études ont été menées, en Alberta et au Québec, auprès d'une centaine d'élèves du primaire et du secondaire connaissant de grandes difficultés d'apprentissage (Rousseau, 1998). Ces études ont montré chez ces jeunes des perceptions similaires quant à l'école, à la relation maître-élève et à la relation avec soi-même. Pour eux, surtout au secondaire, l'expérience scolaire est plutôt négative. Ils n'arrivent pas à remplir adéquatement leur rôle social, à donner un sens à l'école et à leur métier d'élève.

Ayant une perception négative d'eux-mêmes, se sentant rejetés, ces jeunes ont tendance à attribuer leurs succès et leurs échecs à des causes extérieures. Ils ne se sentent pas en contrôle, ignorent la nature des difficultés auxquelles ils sont confrontés et ne savent donc pas comment les surmonter. Ces jeunes accordent plus d'importance que leurs camarades à la qualité de leur relation avec leur enseignant et vivent difficilement le passage au secondaire, où cette relation devient plus impersonnelle. L'expérience de l'échec est alors vécue comme un abandon et peut entraîner chez ces jeunes le rejet de l'école – de fait, leur taux d'abandon est très élevé. Le fait d'être placés dans les mêmes classes que les élèves présentant des troubles de comportement leur cause beaucoup de frustrations. Selon de nombreux chercheurs, il vaut mieux les intégrer dans des classes régulières où ils peuvent bénéficier de ressources spécialisées.

En effet, la recherche démontre qu'une approche pédagogique où l'on prend son temps, où l'on met moins l'accent sur les résultats et davantage sur l'empathie, l'encouragement et le soutien moral, accroît l'appréciation de l'expérience scolaire et l'estime de soi des jeunes présentant des difficultés d'apprentissage. Cette relation pédagogique constructive va de pair avec une évaluation constructive qui souligne les progrès réalisés plutôt que les lacunes à combler et contribue à améliorer l'estime de soi et la confiance en soi. Les jeunes peuvent ainsi faire la distinction capitale entre « avoir des difficultés » et ... « être une difficulté ». En améliorant la connaissance qu'ils ont d'eux-mêmes, mais aussi de leurs problèmes, on s'assure qu'ils évolueront tout au long de leur vie.

### DES INITIATIVES POUR CONTRER LE DÉCROCHAGE

Pour contrer le décrochage, des intervenants en milieu scolaire ont développé des parcours alternatifs qui permettent à des jeunes de mieux se connaître, de se qualifier et donc d'éviter l'abandon.

### LES CENTRES DE FORMATION EN ENTREPRISE ET RÉCUPÉRATION

Les Centres de formation en entreprise et récupération (CFER), dont le premier a été créé en 1990, permettent à des jeunes de 16 à 18 ans n'ayant pas réussi la première année du secondaire d'obtenir un certificat émis par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Les CFER offrent des apprentissages concrets associés à des chances d'emplois futurs.



Les CFER valorisent l'engagement social immédiat des élèves, l'entrepreneuriat institutionnel (ils ont créé de nombreuses entreprises de recyclage) et le développement durable. Les jeunes y découvrent deux valeurs fondamentales : le respect et le sens des responsabilités. La notion de respect est au centre des interactions pédagogiques. On la situe dans une perspective globale. Le respect, c'est d'abord le respect de l'individu – de soi-même, bien sûr, mais aussi de l'autre, et donc de la société tout entière. Mais c'est aussi, plus largement encore, le respect de l'environnement, de la nature, du monde dans lequel nous vivons.

**«... la recherche démontre qu'une approche pédagogique où l'on prend son temps, où l'on met moins l'accent sur les résultats et davantage sur l'empathie, l'encouragement et le soutien moral, accroît l'appréciation de l'expérience scolaire et l'estime de soi des jeunes présentant des difficultés d'apprentissage.»**

Dans ces lieux de formation, on s'intéresse au développement scolaire, professionnel et personnel des jeunes davantage qu'à leurs résultats scolaires. En effet, la philosophie des CFER est axée sur la connaissance de soi. Les jeunes sont amenés à constater leurs limites (reconnaissance de leur situation scolaire, du phénomène de l'insertion sociale, de l'autonomie et de l'engagement, des stratégies d'apprentissage et de la motivation) et à prendre conscience de leur conception de soi (utilisation de leurs propres forces pour favoriser leur développement global, exercice de la liberté par le choix, mise en valeur de la culture, expression des besoins, engagement individuel et réflexion sur les valeurs personnelles).

Il a été établi par la recherche que l'attitude des enseignants a des conséquences significatives sur les apprentissages, l'estime de soi, la motivation et la réussite des élèves. Une relation affective appauvrie entre pédagogue et élève peut favoriser le désintérêt, voire l'échec scolaire. À l'inverse, une relation basée sur l'empathie et la compréhension des besoins des élèves favorise leur assiduité et leur compréhension.

Or, une étude de cas menée par Rousseau (2003) sollicitant la participation de cinq élèves de première année dans un CFER et de leurs parents, met en évidence le caractère négatif de leur expérience du système scolaire régulier. Ils ont l'impression que les enseignants ne les comprenaient pas, contrairement aux éducateurs avec qui ils avaient de bonnes relations. Ces résultats se répètent dans plusieurs autres études menées par la chercheuse,

dont l'étude sollicitant la participation d'élèves de 16 à 18 ans qui font le choix de quitter l'école secondaire pour celle des adultes, à la recherche d'un climat pédagogique et scolaire plus chaleureux et supportant (Rousseau, 1998). Au CFER, ils apprécient l'attitude d'acceptation et de soutien, tant sur le plan scolaire («les enseignants mettent moins de pression») que sur le plan social. Ils sont «gentils», ont le «sens de l'humour», sont «compréhensifs», «peuvent dialoguer avec les élèves». Ces résultats sont aussi comparables à ceux obtenus auprès de 29 élèves des CFER, alors que ceux-ci se prononcent sur la relation de confiance entre élève et enseignant (Rousseau, Deslandes et Fournier (sous presse). Dans les écoles régulières, les enseignants sont «concentrés sur le programme scolaire, mais pas sur la personne».

Rousseau conclut en affirmant que «la notion de ségrégation, souvent évoquée dans les discours des élèves avant leur entrée au CFER, semble avoir été remplacée par un discours d'acceptation, de responsabilisation et de valorisation de soi. (...) Les élèves apprécient leurs enseignants pour leur engagement professionnel, leur compréhension des difficultés qu'ils vivent et leur approche pédagogique différente, d'abord axée sur le concret et le respect des autres plutôt que sur les contenus et la grille horaire.» (Rousseau, 2003, p. 98)

#### LE SERVICE DE SUPPORT ET DE TRANSITION

Le modèle d'intervention mis au point à la Commission scolaire régionale de Yamaska (aujourd'hui C.S. de Saint-Hyacinthe) au cours des années 1980 est différent de celui des CFER en ce qu'il vise à réintégrer les jeunes dans les classes régulières avec de meilleurs outils d'apprentissage, une confiance renouvelée et une plus forte motivation. En effet, le Service de support et de transition (SST) répondait aux besoins des jeunes qui se sentaient dépassés ou déclassés dans la structure régulière du cours secondaire. «Pour ces jeunes, le SST devenait une solution de remplacement transitoire, une sorte d'occasion qui leur était offerte pour résoudre leurs difficultés, un espoir tangible de retrouver le goût et la motivation nécessaires pour réussir à l'école», écrit Brazeau (1999, p. 384). Le modèle du SST a survécu dans ce qu'on appelle maintenant un profil de cheminement particulier temporaire (CPT). Voyons en quoi il consistait.

La clientèle était composée d'élèves de première, deuxième ou troisième secondaire, âgés de 12 à 16 ans et possédant des aptitudes, mais vivant des problèmes liés à leur motivation, à leur style d'apprentissage et à leur rythme d'apprentissage. La durée de la fréquentation était d'une année au minimum (pour éviter tout retour prématuré en classe régulière) et de deux années au maximum. L'intervention visait à aider l'élève à combler ses lacunes scolaires et à régulariser ses comportements, en l'accompagnant dans la recherche de solutions à ses difficultés. Cela se traduisait chez lui par une augmentation de son estime personnelle, une nouvelle confiance en ses capacités, une réappropriation de ses apprentissages et une nouvelle motivation à réussir.

Les programmes scolaires du SST n'étaient pas différents des programmes réguliers, mais chaque apprentissage, tablant sur le

déjà su, était fragmenté de façon à en faciliter la compréhension, ce qui permettait à l'élève de vivre des situations de réussite. Le cœur du SST, c'était son programme de développement personnel et social (DPS). Aussi important que l'apprentissage scolaire, celui-ci visait à « créer chez l'élève des états de ressources internes et externes propices à réajuster, à modifier, voire à transformer ses réalités sociales et personnelles » (Brazeau, 1999, p. 389), de façon à ce qu'il prenne mieux ses responsabilités dans les différentes sphères de sa vie. Ainsi, non seulement l'élève apprenait-il à apprendre, mais il apprenait à s'apprendre, pour mieux agir sur lui-même et sur ce qui l'entoure.

Six activités par semaine étaient consacrées au programme de développement personnel et social, qui comportait un programme de communication, permettant aux jeunes d'exprimer leurs visions, leurs perceptions et leurs sentiments sur une foule de thèmes; la production d'un journal personnel; un programme de connaissance de soi; un programme de relaxation, de visualisation créatrice et d'intégration physique; un programme d'actualisation des ressources individuelles, de même qu'un programme de méthodologie du travail intellectuel.

Résumant plusieurs années d'expérimentation du programme de DPS en classe de SST, Brazeau (1999) atteste de « l'émergence [chez l'élève] d'une nouvelle confiance et d'une responsabilité plus constante en rapport avec ses engagements et ses défis personnels » (p. 393). Il affirme que « ces activités permettent à l'élève d'acquérir une variété de comportements qui peuvent l'aider à sortir des impasses dans lesquelles il se trouve » (ibid.). En fait, l'élève « apprend à devenir l'architecte de sa propre réalité » (ibid.). Mais il ne faut pas s'y tromper : cela est fort exigeant.

L'élève devait en effet s'engager à respecter les règles et le cadre de fonctionnement du SST; participer activement aux rencontres individuelles avec les agents d'éducation; atteindre des objectifs hebdomadaires concernant les problèmes identifiés; relever des défis en rapport avec les règles de fonctionnement; s'engager sérieusement dans la recherche de solutions à ses difficultés; accomplir les tâches pour lesquelles il est périodiquement désigné (parrainage, monitorat, entraide entre les élèves); participer à l'évaluation de ses apprentissages; participer aux divers comités de consultation, d'orientation, d'organisation de la vie scolaire et pédagogique; participer à l'évaluation du personnel éducatif, des stratégies d'enseignement, de relation d'aide et même de la gestion interne.

Le maître-mot du SST, c'était en somme l'apprentissage de la responsabilité.

## CONCLUSION

Du point de vue strictement scolaire, les parcours alternatifs mis au point dans le cadre des CFER et du SST sont différents. Les premiers misent sur un certificat professionnel, tandis que le second vise la réinsertion des élèves en difficulté dans le programme régulier. Mais l'un et l'autre se rejoignent par leur approche et notamment par la relation pédagogique. Les jeunes en difficulté s'y sentent appuyés, reconnus pour ce qu'ils sont, davantage que pour ce qu'ils font, ce qui les valorise, les amène à se responsabiliser et a un effet positif sur leur rendement scolaire. De plus, les deux parcours misent sur le développement de la connaissance de soi des jeunes. Cette approche, en somme, rejoint celle du milieu communautaire.

---

## SOURCES - ATELIER D

BRAZEAU, P. (1999), «Un service-école pour décrocheurs potentiels», dans L. Langevin (dir.). L'abandon scolaire. On ne naît pas décrocheur ! Montréal, Les Éditions LOGIQUES.

ROUSSEAU, N. (2005), «L'expression du sentiment de réussite ou d'échec scolaire : qu'en disent les principaux intéressés?», dans L. De Blois et coll., La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 149-159.

ROUSSEAU, N. (2003), «Les centres de formation en entreprise et récupération (CFER) : l'école de la dernière chance?», dans N. Rousseau et L. Langlois (dir.). Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes. Vers des modalités d'intervention actuelles et novatrices, Presses de l'Université du Québec, p. 85-100.

ROUSSEAU, N., R. DESLANDES et H. FOURNIER (sous presse), «La relation de confiance maître-élève : perception d'élèves ayant des difficultés scolaires». McGill Journal of Education.