

Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

L'analyse des effets des pratiques déployées par les partenaires de la communauté dans le cadre du programme Accès 5 afin de soutenir la persévérance et la réussite des élèves à risque de décrochage scolaire provenant de territoires défavorisés

Chercheure principale

Anne Lessard, Université de Sherbrooke

Cochercheurs

Sylvain Bourdon, Université de Sherbrooke
Jean Gabin Ntebutse, Université de Sherbrooke

Collaboratrices en milieu de pratique

Céline Caron, Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke Chantale
Charron, directrice de la Maison Jeunes-Est
Caroline Taillon, Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke

Partenaires du milieu et de la recherche

Maison Jeunes-Est de Sherbrooke
Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur l'engagement,
la persévérance et la réussite scolaire des élèves (Chaire CSRS)
En collaboration avec le Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA)

Établissement gestionnaire de la subvention

Université de Sherbrooke

Numéro du projet de recherche

2014-RP-179160

Titre de l'Action concertée

Persévérance et réussite scolaires

Partenaires de l'Action concertée

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES)
Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC)

TABLE DES MATIÈRES

PARTIE A - CONTEXTE DE LA RECHERCHE	3
PARTIE B - PISTES DE SOLUTION EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DE VOS TRAVAUX.....	5
PARTIE C - MÉTHODOLOGIE	8
PARTIE D - RÉSULTATS.....	9
1a. Les partenariats, la collaboration et la coordination	10
1b. Les interventions et leur organisation	11
1c. Les indicateurs de persévérance et de réussite des élèves	12
2. Les liens entre le partenariat, les interventions et la réussite des élèves : Analyse des transformations.....	15
PARTIE E - PISTES DE RECHERCHE	21
PARTIE F – PRINCIPALES RÉFÉRENCES	22

PARTIE A - CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Au début des années 2000, la question de la persévérance et du décrochage scolaire attire de plus en plus l'attention, et plusieurs initiatives du Gouvernement du Québec, comme le Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaire, voient le jour pour tenter de mieux comprendre et agir sur le problème. Les statistiques officielles sont particulièrement préoccupantes en Estrie (Région 05) qui se tient au 13^e ou au 14^e rang sur les 17 régions administratives du Québec avec un taux de décrochage scolaire élevé (24,2 % en 2007-2008, MEES, 2017).

C'est dans la foulée de ces préoccupations que la CSRS met sur pied, en 2007, la Chaire de recherche de la CSRS sur la persévérance et la réussite des élèves. Deux volets sont alors ciblés pour la recherche et l'intervention : 1) les élèves et 2) les pratiques pédagogiques. Durant le premier mandat (2007-2012), le volet élève est développé par le biais du programme Trait d'Union (Fortin, 2012) qui vise à offrir un soutien individualisé à des élèves identifiés à risque de décrochage scolaire. L'évaluation des effets de ce programme démontre que la participation au programme contribue à diminuer la probabilité de décrochage scolaire (Poirier et Fortin, 2013). Malgré une amélioration globale de la persévérance dans l'ensemble de la CSRS, on continue de noter des écarts importants entre les écoles. Parmi celles-ci, l'école secondaire de la Montée, située dans le secteur Est de la ville de Sherbrooke, se démarque avec un taux de décrochage particulièrement élevé à 28,4 %, en 2010-2011 (MEES, 2017), période précédant l'implantation du programme Accès 5. Cet indicateur a agi comme moteur pour faire avancer le développement d'initiatives de prévention du décrochage scolaire dans ce milieu.

Essentiellement, devant un constat d'échec suite à l'implantation de solutions par ailleurs gagnantes dans d'autres milieux (Trait d'Union; Fortin, 2012), des acteurs

de ce quartier se sont mobilisés pour concevoir et implanter un programme de prévention du décrochage scolaire, Accès 5. La Maison Jeunes-Est (MJE) s'est alliée à l'école secondaire de la Montée, aux Partenaires pour la Réussite Éducative en Estrie (PRÉE) et à la Chaire de recherche de la CSRS (voir A1¹ pour l'historique du partenariat) pour offrir un programme basé sur une approche globale et territoriale, conçu en cinq sphères : le soutien psychosocial, le soutien scolaire, les activités parascolaires, le soutien financier et matériel et l'action spécifique. Chaque cohorte (35 élèves) a été intégrée, l'une après l'autre, une par an, pendant cinq ans.

Dans ce contexte, deux questions de recherche ont guidé notre investigation : Quels sont les effets des pratiques déployées par les partenaires de la communauté dans le cadre du programme Accès 5? Comment ces pratiques parviennent-elles à soutenir la persévérance et la réussite des élèves à risque de décrochage scolaire provenant de territoires défavorisés?

Le projet de recherche-action qui a découlé avait ainsi pour objectifs de : 1) Décrire l'évolution 1a) du partenariat, 1b) des interventions et 1c) des indicateurs de persévérance et réussite des élèves au cours des 24 premiers mois de mise en œuvre du programme et; 2) Analyser cette évolution et les liens entre les trois dimensions (1a, 1b et 1c) pour 2a) cibler les obstacles et facilitateurs à une mise en œuvre efficace, pour 2b) développer une meilleure compréhension des transformations des pratiques et de leurs effets sur la réussite, et pour 2c) soutenir l'implantation du programme.

¹ Tout au long du rapport, ces références (A1; A2.1...) renvoient aux annexes ou sections d'annexe.

PARTIE B - PISTES DE SOLUTION EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DE VOS TRAVAUX

1) **À tous.** Le fait que le programme soit associé à une augmentation du rendement chez les élèves (A4) et à un engagement assidu dans les différentes sphères du programme démontre qu'une telle approche est pertinente pour ces élèves, à risque de décrochage scolaire. La retombée, à plus long terme, est un meilleur taux de diplomation pour les cohortes d'élèves inscrits.

2) On peut s'étonner de constater que plusieurs aspects de l'engagement des élèves dans le programme semblent liés à combler leurs besoins de base, notamment, se nourrir. Ainsi, l'analyse des données liées à la sphère du soutien financier et matériel démontre que 46 % des sommes attribuées individuellement aux jeunes servent à les nourrir (A3). Les résultats démontrent aussi que la participation à la sphère du soutien scolaire a été facilitée par l'offre de collations entre la période de la fin des cours et le début de l'aide aux devoirs. Cette dépense, tout comme celle liée à l'achat de l'épicerie servant à ce que les jeunes se préparent des lunchs à l'école, dans le local Accès 5, est une dépense pour le groupe et s'ajoute donc aux sommes attribuées individuellement à l'aide alimentaire. Par ailleurs, telle que documentée dans la description des activités parascolaires (A3.6.3), la participation aux ateliers culinaires a nécessité la création d'un 2^e groupe, vu sa popularité. Alors que des mesures sont encore en place dans les écoles primaires pour offrir du lait aux écoliers, nos résultats interpellent les services sociaux sur cette association qui demeure forte entre répondre aux besoins de base et rendre apte à l'apprentissage.

Décideurs (D) : Comment peut-on organiser de tels services à l'école secondaire ?

3) Les résultats démontrent que, dans le fonctionnement interne de la MJE, l'organisme a intégré un programme en cohérence avec sa mission (A2.1) et il a su

gérer sa croissance afin de préserver l'intégrité des autres services. Ces actions apparaissent cruciales pour le succès d'un tel programme. Ces résultats suggèrent **aux gestionnaires (G)** qu'un organisme qui voudrait intégrer un tel programme doit être vigilant et conserver un équilibre entre les exigences d'un tel programme et les autres volets de leur programmation.

4) **À tous**. Il semble qu'un dialogue continu sur la finalité du programme et la complémentarité des perspectives soit nécessaire pour garder les acteurs mobilisés vers une même finalité. Nos résultats suggèrent que l'utilisation d'un comité de pilotage réunissant les décideurs représente un bon mécanisme à cette fin.

5) **À tous**. Dans le même sens, l'établissement d'outils, telles les instances de gestion, entre les partenaires, a contribué à développer une vision commune de la réussite et à partager cette vision dans le déploiement du programme. La stabilité de l'engagement des acteurs a contribué à perpétuer cette vision commune et à initier des actions cohérentes. Le partenariat demeure fragile puisqu'il repose sur la stabilité des personnes qui occupent les rôles de gestionnaires. Idéalement, les mécanismes devraient faire en sorte que de nouvelles personnes qui intègrent les fonctions comprennent et assument leur rôle dans le programme. Nos travaux suggèrent qu'il faut donc être vigilant dans l'intégration de nouvelles personnes pour qu'elles adhèrent au programme et contribuent pleinement à sa réussite.

6) On note un enjeu important dans la délimitation des rôles des acteurs scolaires et non scolaires. En complément des pistes 4) et 5), il apparaît nécessaire de se doter de mécanismes pour gérer les tensions qui peuvent émerger dans le partage et la complémentarité des rôles afin d'assurer la cohérence des interventions telle que vécue par les élèves. Les bénéfices retirés par l'intégration des acteurs

communautaires dans l'espace scolaire sont très importants. Il s'agit d'un supplément important de ressources humaines qui contribuent à tisser de façon plus serrée le filet de sécurité dont ces jeunes ont besoin. Le travail d'intervention de proximité, le contact régulier, la présence quotidienne à l'école, les mécanismes de communication et la visibilité des intervenants dans l'école contribuent à valoriser leur travail, mais surtout à assurer une meilleure réussite chez les élèves.

7) Contrairement à ce qui se passe dans *Pathways*², Accès 5 se déroule largement dans l'école, ce qui représente un atout de taille. Ce partage de l'espace (A5.2), qui est issu d'un processus de négociation crucial pour l'implantation du programme, apparaît comme très positif dans l'intégration des sphères d'action du programme pour les élèves. Ce rapprochement a permis une légitimation du travail des intervenants dans l'espace scolaire. Une piste de solution est donc de s'interroger **(G)** sur le lieu de déploiement d'un tel programme. Ce questionnement est d'ailleurs lié à la tension de continuité/discontinuité qui a été soulevée dans l'analyse finale (A5.4). Certains programmes visent à amener le jeune hors de l'espace scolaire et à se projeter dans le futur (perspective de discontinuité), alors que la visée d'Accès 5 est, au final, une perspective où on adapte le milieu scolaire pour y faire cheminer autrement les élèves (perspective de continuité adaptée).

8) Dans la perspective de l'implantation d'un programme complexe et en constante évolution, la gestion de la croissance est un enjeu en soi, pour l'organisme et pour les partenaires **(G)**. Accès 5 se déploie dans une école, deux pavillons situés à plusieurs kilomètres l'un de l'autre. Le programme a donc subi des modifications alors que les élèves qui étaient inscrits au programme sont passés, du 1^{er} au 2^e

² Pathways to education/Passeport pour ma réussiteTM, programme dont s'inspire Accès 5.

cycle, du 1^{er} au 2^e pavillon. Les lieux de fréquentation du programme ont changé, le temps de présence des intervenants (qui devaient diviser leur temps de présence sur deux pavillons) et les liens avec les ressources de l'école (psychoéducatrice, enseignants, direction) ont été modifiés. Dans un certain sens, il s'agissait d'un premier test de transférabilité du programme. L'ajout d'une cohorte de 35 élèves chaque année a nécessité l'expansion de l'équipe d'intervenants, qui a dû être formée. Nos résultats suggèrent de ne pas sous-estimer l'attention qui doit être portée aux multiples aspects liés à la gestion de la croissance d'un tel programme.

9) Bien qu'aucun objectif ne portait sur l'engagement de la communauté, nos résultats suggèrent qu'une attention particulière doit être portée **(G)**, dans la conception d'un tel programme, au recrutement, à la formation et au maintien des bénévoles dont la participation est essentielle au succès d'un tel programme.

10) **(D & G)** Enfin, le rôle des chercheurs dans ce projet de recherche-action s'avère important pour susciter la réflexivité chez les acteurs scolaires et non scolaires. Alors que la cadence de déploiement du programme a été particulièrement rapide, les acteurs ont apprécié le recul qu'apportait la recherche. Les sessions de Lab_C ont agi comme catalyseurs et stabilisateurs en offrant un miroir des pratiques et en permettant le libre dialogue entre les acteurs. La retombée est l'amélioration constante du programme et une meilleure compréhension de la complémentarité des rôles pour favoriser la réussite.

PARTIE C - MÉTHODOLOGIE

La recherche-action menée rend compte du déroulement de l'implantation d'Accès 5 aux parties prenantes pour en soutenir l'amélioration continue tout en développant un modèle susceptible d'être transféré dans d'autres contextes. La stratégie adoptée

s'intéresse aux mécanismes en jeu dans le déploiement du programme en prenant appui sur la théorie socioculturelle de l'activité (Engeström, 1987), qui permet de dépasser l'analyse de la tâche pour ouvrir sur l'activité qui inclut le sens donné par les acteurs en contexte à ce qui s'accomplit. La description et la justification des méthodes de cueillette de données annoncées dans le projet de recherche ont été respectées (A6). Une variété de sources compose le corpus. Les gestionnaires (5), les intervenants-pivots (8), des élèves (18) et des bénévoles (16) ont participé à des entrevues, 105 élèves ont répondu à des questionnaires. L'observation, deux sessions de laboratoires du changement et l'analyse documentaire ont aussi été utilisées. L'analyse combine le traitement qualitatif et quantitatif des données recueillies. Notre analyse (A5) met au jour ces trois types de médiation de l'activité à 2 niveaux du déploiement de la programmation : les activités partenariales et les interventions directes auprès des élèves. Comme le veut la perspective proposée par Engeström, cette analyse se fait en lien avec les résultats de l'activité (réussite des élèves). En plus de décrire les zones de convergence dans les logiques d'action des partenaires, on identifie les tensions qui émergent à différents niveaux au fil du déploiement d'Accès 5 et la manière dont les acteurs répondent à ces contradictions pour continuellement ajuster l'activité au but visé.

PARTIE D - RÉSULTATS

La présente recherche-action a soutenu le développement et le déploiement d'une approche globale et territoriale de la persévérance scolaire en milieu défavorisé qui se déploie sur cinq sphères d'action (A1). Les sections suivantes synthétisent les résultats autour des cinq premiers objectifs spécifiques du projet. L'objectif 2c (soutenir l'implantation du programme) est abordé dans la méthodologie (A6).

1a. Les partenariats, la collaboration et la coordination

Le programme Accès 5 n'a pas lieu en vase clos; il repose en grande partie sur le soutien de partenaires financiers, mais aussi de collaborations avec différentes personnes, institutions, groupes et organismes (A2.2). L'implantation de longue date (28 années d'existence au début du programme) de la MJE dans le quartier Est de la ville de Sherbrooke apparaît comme un catalyseur important, sinon essentiel, de ces collaborations (A2.1). Pas moins de 18 partenaires ont contribué au financement requis pour le déploiement d'Accès 5 sur cinq ans.

Le programme Accès 5 repose sur un partenariat formel établi entre la MJE, la CSRS, l'école secondaire de la Montée, le PRÉE et la Chaire de recherche de la CSRS sur l'engagement, la persévérance et la réussite des élèves. Au niveau global et stratégique, celui-ci s'est notamment actualisé à travers un comité de pilotage et une participation assidue des membres à toutes les phases de la conception, de l'implantation et de l'évaluation du programme (A2.3). Au niveau plus opérationnel, un comité de gestion réunit hebdomadairement le coordonnateur du programme et les directrices adjointes des écoles pour traiter des enjeux spécifiques organisationnels liés à l'intervention. La sélection du personnel s'est faite pour assurer le lien avec les autres services de la MJE et pour assurer la rétention du personnel. Les intervenants sont engagés à la MJE et se voient attribuer une portion de leur tâche dans le programme Accès 5. L'équilibre entre les différents services de la MJE était non-négociable pour la directrice de la MJE (A2.1).

L'arrimage des interventions à un niveau plus proximal s'effectue lors des rencontres d'équipe Accès 5 qui ont lieu à la MJE toutes les trois semaines et par la participation d'un intervenant-pivot à la table multidisciplinaire établie dans chaque école pour discuter, deux fois par mois, du cheminement de certains élèves. On

constate aussi que la forme particulière de partage de l'espace, qui a mené à l'utilisation des locaux de l'école pour Accès 5, favorise aussi grandement la coordination informelle entre les intervenants de la MJE et le personnel scolaire. Le travail de corridor que font les intervenants-pivots sur l'heure du midi, les liens qu'ils tissent avec les élèves et la place qui leur est accordée aux réunions des tables multidisciplinaires de l'école leur permettent de contribuer à la planification d'interventions concertées auprès des jeunes.

1b. Les interventions et leur organisation

On constate que l'organisation du programme repose fortement sur le coordonnateur de la MJE qui fait office d'homme-orchestre pour assurer à la fois le financement, le recrutement du personnel et des bénévoles, la gestion des partenariats, le développement d'outils et le maintien de la cohérence du programme (A3.1). Accès 5 se déploie sur un cycle annuel qui débute par la promotion du programme, le dépistage des élèves susceptibles d'en bénéficier et leur sélection (A3.2-3.4). Dès leur début dans le programme, les élèves sont jumelés à une ou un intervenant-pivot qui assure la continuité du suivi dans l'ensemble des cinq sphères du programme.

Le soutien scolaire (aide aux devoirs) constitue un pilier important, et un des plus visibles, du programme. Au cours de l'année 2014-2015, ce soutien mobilise jusqu'à 135 tuteurs après les classes, du lundi au jeudi (A2.4), en plus du personnel de la MJE qui est aussi disponible pour des questions sur l'heure du midi. Le soutien psychosocial apparaît comme le cœur du programme (A3.6), les intervenants-pivots contribuant à faire le pont entre l'élève, sa famille, l'école, les pairs, la communauté et parfois certains services sociaux ou de santé. La principale logique d'action

repérée consiste à accompagner chaque jeune, à son rythme et selon sa réalité, vers une meilleure adaptation scolaire et sociale et ainsi, vers sa réussite. Les interventions portent notamment sur la gestion de problèmes de comportement (20 %), la situation familiale (17 %), les relations sociales (16 %) et la santé physique ou mentale (12 %). Le personnel scolaire rapporte les bénéfices de l'expertise partagée par les intervenants-pivots dans la gestion des dossiers des élèves. Le coaching parental, l'aide apportée dans un contexte de réintégration et la contribution que font les intervenants-pivots auprès des parents pour démystifier plusieurs aspects de la vie scolaire sont d'autres fonctions qu'assument ces acteurs qui contribuent à faire de la sphère psychosociale la force du programme Accès 5.

En complément à ce soutien individualisé, les activités parascolaires sont conçues comme étant la porte d'entrée pour établir le lien avec les élèves. Elles constituent d'ailleurs le premier contact qu'ont les élèves avec le programme lors de leur adhésion durant la période estivale. Comme les autres interventions, le soutien financier et matériel est octroyé de manière individualisée, sur la base de l'analyse des besoins spécifiques; 46 % de ce soutien (A3.6) est liée à l'aide alimentaire.

1c. Les indicateurs de persévérance et de réussite des élèves

Bien qu'il soit impossible de dresser une relation de cause à effet entre la participation à l'aide aux devoirs et le rendement scolaire des élèves, il est intéressant d'en suivre l'évolution dans le temps. En comparant les élèves inscrits au programme Accès 5 avec les élèves du même niveau scolaire cheminant à la CSRS, on constate que, bien que les élèves sélectionnés pour participer à Accès 5 démontraient un rendement scolaire plus faible (10 %) dans les trois matières de base (anglais, français, maths) que les élèves CSRS en 6^e année, leur progression

en français et en anglais démontre une augmentation. La différence entre les groupes n'est plus significative après 24 mois d'exposition au programme. Elle demeure toutefois présente en mathématiques, même si, pour cette matière, le rendement de l'ensemble des élèves de la CSRS diminue alors que celui des élèves d'Accès 5 demeure stable.

Les propos recueillis auprès des élèves, des bénévoles, des intervenants et des membres du personnel scolaire permettent de dresser un portrait plus global des bénéfices que retirent les élèves du soutien scolaire. Selon les membres de la direction de l'école, bien que les effets du soutien scolaire ne se répercutent pas immédiatement, pour tous, en une augmentation dans le rendement scolaire, les changements d'attitude représentent un pas de plus vers la réussite.

Le soutien scolaire offre des occasions aux jeunes de devenir plus compétents dans leur rôle d'élève et de développer un meilleur sentiment d'auto-efficacité. Ils voient que les efforts investis dans l'étude et les devoirs contribuent à augmenter leurs notes. Par ailleurs, leur sentiment d'appartenance à l'école se développe rapidement, de différentes façons. Le premier ingrédient y contribuant est certainement le temps et l'espace partagé avec les intervenants, les mentors aux activités parascolaires et les activités en elles-mêmes. À l'école secondaire de la Montée, différents locaux sont dédiés au programme et ce, dans chaque pavillon (1^{er} et 2^e cycles), ce qui crée pour les élèves du programme un important lieu d'appartenance. Les élèves sont heureux d'y retrouver leurs amis, leurs intervenants et les bénévoles qui viennent les y rejoindre pour discuter avant de les accompagner à l'aide aux devoirs ou aux activités parascolaires. Les élèves se disent fiers de participer à Accès 5. Le développement du sentiment d'appartenance est une bonne nouvelle à plusieurs égards car il démontre l'atteinte de deux objectifs : briser l'isolement social chez les

élèves les plus défavorisés et promouvoir la mise en action dans des activités socialisantes.

Les activités parascolaires constituent un attrait qui sous-tend la motivation et la participation des jeunes. Il s'agit d'un moment privilégié pour la création du lien entre l'intervenant et les élèves. On en profite pour travailler l'estime et la découverte de soi tout en offrant de nouvelles activités et en ouvrant sur de nouvelles réalités. Dans les entretiens menés auprès des élèves, ceux-ci décrivent les activités et les sorties organisées. Un calendrier leur est présenté au début du mois, ils s'inscrivent et participent aux activités de leur choix telles que le sport, la cuisine, une soirée de cinéma. Les élèves racontent également, entre autres, leurs sorties au Salon du livre, aux glissades d'eau, au camping et à un centre équestre.

Trois caractéristiques des activités facilitent la participation des jeunes. Il s'agit 1) de la variété des activités : activités artistiques, culturelles, ludiques, sportives et d'implication sociale; 2) des moments et des lieux où se déroulent les activités (à l'école, après les classes) et 3) l'offre d'une collation avant l'activité; manger un biscuit-santé, des fruits, des légumes et du fromage leur permet d'être en forme pour la suite. Les facilitateurs incluent aussi le plaisir, la motivation accrue et le sentiment d'appartenance qui se dégagent suite à la participation à ces activités.

On note l'importance des mentors dans le soutien à la réalisation de ces activités. De juillet 2013 à juin 2014 (an 1 de l'intervention auprès des cohortes 1 et 2), 111 activités parascolaires ont été réalisées, avec l'aide de 17 mentors. De juillet 2014 à juin 2015 (an 2 de l'intervention auprès des cohortes 1, 2 et 3), 156 activités parascolaires se sont tenues, avec l'aide de 25 mentors.

2. Les liens entre le partenariat, les interventions et la réussite des élèves : Analyse des transformations

En analysant l'ensemble des données liées au programme Accès 5 à la lumière de la théorie de l'activité, certaines tendances se dégagent. 1) L'objet partagé, la réussite des élèves, n'est pas toujours défini de la même façon par les différents acteurs. 2) Le développement des outils, notamment les instances de gestion, s'est avéré crucial dans la résolution des tensions. 3) Les tensions sont souvent liées aux règles et à la division du travail. 4) Bien que plusieurs membres de la communauté contribuent au programme, les tensions y sont moins présentes ou du moins, n'ont pas été documentées à travers ce projet de recherche.

1. L'objet : la réussite des élèves. Faut-il viser la réussite scolaire pour l'intégration sociale ou l'adaptation sociale pour favoriser la réussite scolaire? Ces différentes entrées représentent une des tensions qui sous-tend les actions des acteurs à l'œuvre dans ce programme. La définition même de l'objet, c'est à dire la réussite, n'est pas d'emblée conçue de la même façon par les différents acteurs. La mission de l'école est d'instruire, de qualifier et de socialiser. Au final, à l'école, où la sanction du processus d'apprentissage chez l'élève se concrétise, le rendement de l'élève témoigne de la réussite scolaire, finalité visée dans ce contexte. La mission de la MJE est d'offrir un accompagnement à des jeunes vivant des problématiques personnelles, familiales, scolaires et sociales : la finalité est l'éducation au sens très large. Pour Accès 5 spécifiquement, le rôle de l'intervenant-pivot est d'accompagner le jeune à son rythme, dans les différentes sphères de sa vie, pour le guider vers son intégration sociale. Il s'agit de le préparer à intégrer pleinement son rôle d'élève. Dans ce contexte, l'adaptation sociale est souvent préalable à la réussite scolaire.

En 2012-2013, lors de l'élaboration du programme Accès 5 et lors de sa première année d'implantation, ces positions étaient assez étanches chez les acteurs scolaires et communautaires. Du côté scolaire, le terme « élève » est utilisé, alors que pour les acteurs communautaires, le terme « jeune³ » ressort. Toutefois, les interactions entre ces acteurs ont influencé leurs perceptions, ce qui a généré une définition plus nuancée de la réussite, voire une position complémentaire. Ainsi, avec le temps, les acteurs réalisent que leurs rôles sont complémentaires dans la vie de ces jeunes dans la visée de les guider vers leur propre réussite. Ils reconnaissent aussi l'importance de l'ouverture entre l'école et la MJE et la nécessité de se donner des moyens de favoriser une bonne communication, d'où l'établissement d'instances de gestion. Les interactions entre les acteurs scolaires et communautaires ont permis un apprivoisement et une meilleure appréciation de la contribution de l'autre. Tel que décrit dans la transformation des pratiques liée au partage de l'espace (A5.2), l'intégration des intervenants de la MJE dans l'espace scolaire, mais particulièrement comme acteurs à part entière dans les rencontres des tables multidisciplinaires leur permet de mieux comprendre les contraintes du contexte scolaire et permet aussi aux acteurs scolaires d'apprécier l'expertise qu'apportent les intervenants sur le plan, notamment mais pas exclusivement, de l'intervention psychosociale.

2. Le développement d'outils, mécanismes de résolution des tensions. Des outils ont été développés tout au long de l'implantation du programme, en réponse à certaines tensions vécues. Leur développement est davantage de l'ordre de l'adaptation que de la transformation dans le système d'activité, mais il s'opère à

³ Il est par ailleurs intéressant de noter que les termes « clients » et « adolescents » sont à peu près inexistantes du corpus de données.

différents niveaux : sur le plan de la gestion, sur le plan de l'intervention et conséquemment, sur le plan de l'expérience vécue par le jeune.

Les outils développés touchent notamment les instances de gestion qui ont été mises sur pied et utilisées tout au long du déploiement du programme (A2.3). Dans chacune des situations qui ont été décrites en lien avec la transformation des pratiques (A5.1-5.3), la résolution des tensions s'est opérée au moins en partie par le dialogue qui a eu lieu entre les membres de ces instances.

D'autres outils de gestion qui ont permis un déploiement plus efficace du programme sont liés à chacune des phases du cycle annuel du programme (A3). Par exemple, des outils promotionnels (des dépliants) ont été créés pour mieux informer les parents, les jeunes, les bénévoles et les bailleurs de fonds de ce qu'est le programme Accès 5 (A3.4). Des bases de données ont été utilisées pour recueillir l'information par rapport à la fréquentation des jeunes aux différentes sphères du programme. L'analyse constante de ces données a permis au coordonnateur de prendre des décisions mieux informées en lien avec sa gestion des ressources.

Sur le plan de l'intervention, certains outils existaient déjà à la MJE et d'autres ont été développés. Sur le plan du suivi psychosocial, les intervenants tiennent des dossiers décrivant l'évolution de chaque jeune. Il s'agit d'une pratique qui était déjà bien ancrée à la MJE. Les outils développés ont servi à adapter certaines pratiques dans les sphères du soutien scolaire et des activités parascolaires. Des documents sont utilisés pour que les jeunes (et les bénévoles) s'inscrivent à chaque session d'aide aux devoirs. Ces inscriptions ont permis un meilleur arrimage entre les besoins des jeunes et le recrutement des bénévoles, dans le sens que l'analyse plus fine des tendances de participation a amené les intervenants à anticiper les besoins

des jeunes. Ils utilisaient les agendas des élèves pour voir venir les évaluations et demander aux bénévoles de venir à des moments précis pour préparer les élèves à leurs évaluations. L'évolution des outils continue.

Enfin, sur le plan de l'expérience vécue par l'élève, les activités parascolaires pourraient être envisagées comme un outil de médiation entre le sujet (élève) et l'objet qu'est sa réussite. Prenant spécifiquement l'exemple de l'athlétisme, dans un système d'activité au niveau de l'élève lui-même, la retombée attendue chez l'élève demeure toujours la réussite. L'effet est bien sûr plus complexe que la simple participation à l'athlétisme. D'une certaine façon, le système d'activité du jeune à l'athlétisme offert par l'intervenant-pivot se déroule en parallèle du système d'activité scolaire. Toutefois, l'effet de la réussite vécue par le jeune dans cette sphère semble changer les règles de sa participation à l'école. Il reçoit des félicitations de la directrice adjointe, ses notes augmentent et il commence à participer à l'aide aux devoirs, alors que sa présence n'était que sporadique. Dans le système d'activité qu'est le programme globalement, cette réussite change les règles par rapport à comment les activités parascolaires sont structurées.

3. Les tensions liées aux règles et à la division du travail. La tension principale observée dans le partage de l'espace (A5.2) reflète une tension fondamentale dans des conceptions qui posent le programme Accès 5 en continuité, ou alors en discontinuité, dans l'expérience scolaire de l'élève. Dans le système d'activité, cette tension touche les pôles des règles et de la division du travail. Deux systèmes d'activité sont confrontés dans cet espace, celui de l'école et celui de la MJE. Des pratiques découlent de ces deux systèmes dans un espace partagé, fondées sur de profondes croyances qui sous-tendent les actions de part et d'autre.

Pour le coordonnateur de la MJE, l'élève qui ne réussit pas à l'école devrait bénéficier d'une chance de se déployer pleinement dans un autre environnement, en discontinuité du milieu scolaire. Ainsi, cet acteur, bien au-delà du début des activités de soutien scolaire ayant été implantées à l'école, cherchait toujours à offrir cette possibilité aux élèves inscrits au programme Accès 5. À l'opposé, dans le cas des acteurs scolaires, et plus particulièrement des directions d'école, leur croyance est qu'il est possible, pour des élèves qui éprouvent des difficultés à l'école, de leur y faire vivre des réussites de telle sorte à ce qu'ils puissent y éprouver éventuellement un certain bien-être. Ils agissent dans une perspective de continuité.

La transformation qui s'est effectuée, à travers les négociations qui ont eu lieu dans le temps, constitue un changement de l'école telle que préalablement conçue, et le pari a été fait d'adapter l'école aux élèves en difficulté (continuité adaptée) plutôt que de les forcer à choisir entre s'en éloigner (discontinuité) ou s'y adapter (continuité). Tel que documenté lors des entretiens avec des élèves, plusieurs mentionnent les rencontres avec les intervenants, notamment le midi, comme étant un mécanisme pour diminuer l'anxiété liée aux évaluations à vivre en après-midi. Le soutien scolaire offert informellement dans l'école a permis à certains élèves d'augmenter leur rendement scolaire et à mieux fonctionner dans le milieu scolaire.

Avec les actions mises en place dans le programme Accès 5, l'élève est au centre de l'action et on lui apporte le soutien dont il a besoin, au moment où il en a besoin dans une modalité qui lui est propre. Cette perspective est très différente de celle où l'élève doit entreprendre des démarches auprès de différentes personnes dans différents lieux pour combler ses besoins. Ainsi, les acteurs non scolaires agissent en supplément à ce qu'offrent les acteurs scolaires. L'élève se trouve mieux entouré, les maillons du filet qui le rattache à l'école sont donc tissés plus serrés.

Les tensions liées à la division du travail ont été résolues largement dans le comité de gestion. Le fait que ces rencontres se déroulaient de façon hebdomadaire a permis des réajustements rapides. Le coordonnateur a, peu à peu, adhéré à une certaine perspective de la continuité scolaire. Ses intervenants ont été appelés à travailler quotidiennement dans l'école. Ils ont adhéré aux règles scolaires et sont devenus des acteurs dont l'expertise est très valorisée par le personnel scolaire. Celui-ci leur a accordé une place et, ce faisant, les pratiques ont convergé vers cette perspective de continuité adaptée. L'école en a été transformée par l'apport quotidien des intervenants communautaires.

4. La place de la communauté. Dans la conception de la théorie de l'activité d'Engeström (1987), un pôle est dédié à la communauté. Dans la présente étude, les membres de la communauté appartiennent à trois grandes catégories : les parents, les bénévoles et les bailleurs de fonds. Comme ces acteurs ne faisaient l'objet d'aucun objectif spécifique de cette recherche, même si des données recueillies portent sur ces acteurs, aucune conclusion ne peut être dressée à leur propos, mis à part les deux grandes généralisations suivantes : 1) le programme n'aurait jamais pu se déployer de la façon décrite dans ce rapport sans la contribution de ces acteurs de la communauté et 2) les transformations sociales souhaitées sur le plan de la communauté de l'Est de la ville de Sherbrooke nécessitent beaucoup plus de temps que celui qui a été imparti à ce projet de recherche. Comme le programme a obtenu un financement jusqu'en 2022, un suivi pourrait être fait dans quelques années pour estimer l'ampleur des changements sociaux dans ce quartier.

PARTIE E - PISTES DE RECHERCHE

De cette étude découlent de nouvelles pistes de recherche. 1) Il est fondamental de documenter qui, des élèves inscrits dans ce programme, auront obtenu leur diplôme après 5 ans. Pourquoi certains l'ont-ils obtenu alors que d'autres, non? La poursuite de l'évaluation de ce programme, dont le financement est assuré jusqu'en 2022, permettrait de recueillir des données sur le plan longitudinal. 2) L'effet des variables « organisation scolaire » et « mobilité du personnel » doit être ajouté au devis et étudié dans cette perspective longitudinale. La nouvelle question qui se pose est : considérant une éventuelle mobilité du personnel engagé dans le programme, comment peut-on s'assurer de maintenir la qualité du programme ? On pourrait suivre la piste du développement d'outils de communication, de structures de collaboration, de règles. 3) Une des pistes de développement est la dimension interculturelle, dimension importante du programme, de la programmation et de l'intervention. En effet, 40 % de l'échantillon est issu de l'immigration. Une analyse secondaire des données recueillies documenterait cette dimension et une étude complémentaire permettrait un approfondissement de ce thème. 4) Le rôle des bénévoles s'avère très important, complémentaire au rôle du personnel scolaire et de celui des acteurs de la MJE. Il met en lumière la possibilité d'engagement de la communauté dans la réussite des élèves. Pour un rôle qui avait été largement sous-estimé lors de la conception du programme et du projet de recherche, il s'avère que son importance est capitale. L'engagement des bénévoles dans un tel programme suscite donc plusieurs questions liées d'une part au bénévole (son rôle, les raisons de son engagement, son assiduité et les retombées souhaitées et/ou vécues) et d'autre part à la gestion des bénévoles. 5) Enfin, le suivi des jeunes dans leur transition post-secondaire pourrait documenter l'insertion socio-professionnelle.

PARTIE F – PRINCIPALES RÉFÉRENCES

- Barma, S., Lacasse, M. et Massé-Morneau, J. (2014). Engaging discussion about climate change in a Quebec secondary school : A challenge for science teachers. *Learning, Culture and Social Interaction*, 4, 28-36.
- Barma, S. (2011). Analyse d'une démarche de transformation de pratique en sciences dans le cadre du nouveau programme de formation pour le secondaire, à la lumière de la théorie de l'activité. *Revue canadienne de l'éducation*, 33(4), 677-710.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki : Orienta-Konsultit.
- Epstein, N. B., Baldwin, L. M. et Bishop, D. S. (1983). The McMaster family assessment device. *Journal of Marital and Family Therapy*, 9(2), 171-180.
- Epstein, J. L., Connors, L. J. et Salinas, K. C. (1993). *High school and family partnerships : Questionnaires for teachers, parents, and students*. Baltimore, MD : Johns Hopkins University, Center on Families, Communities, Schools, and Children's Learning.
- Fortin, L. (2012). *Programme de prévention du décrochage scolaire au secondaire : Trait d'Union*. Québec : CTREQ.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É. et Joly, J. (2006). Typology of student at risk of dropping out of school : Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 363-383.
- Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P. et Royer, É. (2013). A multidimensional model of school dropout from an 11-year longitudinal study in a general high school population. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 563-583.
- Gouvernement du Québec (2007). *Statistique de l'éducation : Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire* (Édition 2006). Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B. et Tremblay, R. E. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors : A test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(6), 733-762.
- Leblanc, M., Lessard, A., Bourdon, S. et Ntebutse, J. G. (2015). Les bénéfiques des alliances éducatives : Études de cas issus du programme « Accès 5 » visant l'accompagnement d'adolescents. *Pages romandes*, 3, 18-19.
- Lessard, A., Barma, S., Deslandes, R., Bourdon, S. et Ntebutse, J. G. (2016, juin). *Taking the first step towards transforming collaborative practices: analysing data using cultural-historical activity theory*. Communication présentée à la 7th Nordic Conference on Cultural and Activity Research (ISCAR), Elseneur, Danemark.
- Lessard, A., Bourdon, S. et Ntebutse, J. G. (2017, mai). *Le rôle des acteurs communautaires dans l'intervention auprès d'élèves ayant des difficultés de comportement à l'école secondaire*. Communication présentée dans le cadre du colloque « Les comportements difficiles en classe : croyances, pratiques et vécu des acteurs » au 85^e Congrès de l'ACFAS, Montréal, QC.
- Lessard, A., Bourdon, S. et Ntebutse, J. G. (2016, juillet). *La part des alliances éducatives au sein du dispositif de prévention du décrochage scolaire Accès 5 dans l'amélioration de la réussite scolaire*. Communication présentée dans le cadre du symposium sur le rôle des acteurs et des alliances dans les processus de décrochage

et de raccrochage scolaires au Congrès international d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF), Mons, Belgique.

- Lessard, A., Bourdon, S. et Ntebutse, J. G. (2016). Le programme Accès 5 : 5 sphères d'intervention d'acteurs non-scolaires visant le soutien à la réussite et la persévérance des élèves du secondaire. *Bulletin d'information de l'Observatoire Jeunes et Société*, 13(2), 2-3.
- Lessard, A., Bourdon, S. et Ntebutse, J. G. (2015). *Bilan préliminaire de l'implantation et des premiers effets du programme Accès 5*. Rapport de recherche présenté à R2 (Réunir et Réussir). Sherbrooke, QC : Université de Sherbrooke.
- Lessard, A., Leblanc, M. et Nadeau, S. (2015, juillet). *Les bénéfiques des alliances éducatives : Études de cas issus du programme « Accès 5 »*. Communication présentée au 3^e Colloque international du Laboratoire Accrochage scolaire et Alliances éducatives (LASALÉ) sur le décrochage scolaire. Haute École pédagogique Vaud, Lausanne, Suisse.
- Lessard, A., Lessard, S. et Charron, C. (2017, février). *Accès 5 : Un programme communautaire favorisant la persévérance des élèves du secondaire*. Communication sur invitation présentée à la CSRS, Sherbrooke, QC.
- Lessard, A., Lopez, A., Poirier, M., Nadeau, S., Poulin, C. et Fortin, M.-P. (2013). *Synthèse des connaissances concernant l'intervention auprès d'élèves à risque de décrochage scolaire à l'enseignement secondaire en classe ordinaire*. Rapport de recherche, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec.
- Lessard, A., Ntebutse, J. G. et Bourdon, S. (2017, juin). *Accès 5 : A community program creating a pathway to resilience for high school students*. Communication acceptée au Pathways to resilience IV, Cape Town, Afrique du Sud.
- McFarland, K., Roy, B., Charron, C., Lessard, A. et Caron, C. (2011). *Programme Accès 5*. Document non publié. Sherbrooke, Québec : Maison Jeunes-Est.
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur. (2017). *Indicateurs nationaux AGIR*. Québec : MESS.
- Ntebutse, J. G., Lessard, A. et Bourdon, S. (en préparation). Analysing multi-tiered change patterns in a community program aimed at promoting achievement in students at high risk of school dropout. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*.
- Poirier, M. et Fortin, L. (2013). Évaluation d'un programme de prévention du décrochage scolaire : le programme Trait d'Union. *Revue Éducation & Formation*, e-300, 123-139.
- Potvin, P., Doré-Côté, A., Fortin, L., Royer, É., Marcotte, D. et Leclerc, D. (2007). *Questionnaire de dépistage des élèves à risque de décrochage scolaire* (logiciel). Québec : CTREQ éditeur.
- Virkkunen, J. et Ahonen, H. (2011). Supporting expansive learning through theoretical-genetic reflection in the change laboratory. *Journal of Organizational Change Management*, 24(2), 229-243.
- Watzlawick, P., Weakland, J. et Fisch, R. (1975). *Changements – Paradoxes et psychothérapie*. Paris : Seuil.
- Wentzel, K. (2003) Sociometric status and adjustment in middle school : A longitudinal study. *Journal of Early Adolescence*, 23(5), 5-28.