



EVEREST

UN PROJET **ÉCOLE-FAMILLE-COMMUNAUTÉ**

Regard sur l'approche écosystémique et observations
sur une expérience lanauoise

JUIN 2022



ÉQUIPE ET REMERCIEMENTS

La présente recherche collaborative a été menée par le Comité régional pour la valorisation de l'éducation dans le cadre du Chantier régional en réussite éducative grâce à la participation financière des organisations suivantes : la Table des préfets de Lanaudière, le Comité régional pour la valorisation de l'éducation, les carrefours jeunesse-emploi de D'Autray Joliette, Matawinie et Montcalm, et le Centre régional universitaire de Lanaudière.

Recherche et rédaction

ALEXANDRA SCHILTE, Ph.D, Comité régional pour la valorisation de l'éducation

Collaboration à la recherche

CATHERINE ROCHON, candidate à la maîtrise en éducation, Comité régional pour la valorisation de l'éducation

Comité consultatif

DANIEL AUCLAIR, école secondaire de la Rive

PASCALE BRABANT, Carrefour jeunesse-emploi de Montcalm

MARC PELLETIER, Carrefour jeunesse-emploi Matawinie

CHRISTIAN PERREAULT, Carrefour jeunesse-emploi de D'Autray-Joliette

ANN-MARIE PICARD, Comité régional pour la valorisation de l'éducation

VÉRONIQUE ROY, Centre de formation aux adultes de Saint-Gabriel

VÉRONIQUE VENNE, Chantier régional en réussite éducative

Révision linguistique

Sylvie Lemay

Mise en page

Imagine Design

De sincères remerciements sont aussi adressés aux intervenantes, aux directions d'institution scolaire et aux jeunes participants impliqués dans Everest qui ont accepté de répondre aux questions de la recherche.



TABLE DES MATIÈRES



| | | | |
|--|----------|--|-----------|
| INTRODUCTION | 1 | Que nous disent les acteurs clés impliqués dans Everest? | 10 |
| 1 À PROPOS DE LA DÉMARCHE DE RECHERCHE | 3 | Des premiers pas amorcés par les CJE | 10 |
| De la théorie au terrain pour mieux comprendre l'approche EFC | 3 | Une approche connue, mais... .. | 10 |
| Une revue de la littérature scientifique | 3 | Un projet défendu par tous pour stimuler la persévérance | 11 |
| Une analyse documentaire des projets antérieurs à Everest | 3 | scolaire, mais aussi la réussite éducative | 11 |
| Des entretiens et la passation de questionnaires à des | 4 | Le rôle capital des intervenantes | 11 |
| acteurs-clés | 4 | Recruter des participants : une étape qui demande du temps | 12 |
| Pourquoi entreprendre une recherche collaborative? | 4 | et du doigté | 12 |
| 2 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS | 5 | Une collaboration avec quelques lourdeurs administratives | 13 |
| Que nous dit la littérature sur les approches EFC? | 5 | Des jeunes discrets « qui passent entre le mur et la peinture » | 13 |
| Une approche documentée et reconnue | 5 | Une programmation diversifiée pour répondre aux besoins | 14 |
| Une origine théorique liée au développement humain | 6 | des jeunes | 14 |
| L'élève au cœur de trois grands systèmes interreliés | 6 | Communiquer avec les parents et les accompagner dans | 16 |
| Des impacts positifs | 7 | leur rôle : un défi constant | 16 |
| ... mais aussi des défis | 8 | La participation de la communauté : une géométrie variable | 17 |
| Ingrédients favorables à l'approche EFC : les 4A | 8 | Des effets rapidement observables | 18 |
| Que nous disent les bilans des projets antérieurs à Everest? | 8 | Une fin qui n'en est pas tout à fait une | 19 |
| Organisation des projets et particularités | 8 | La voix des jeunes | 19 |
| Objectifs | 9 | Pourquoi acceptent-ils de participer à ce projet et quels | 19 |
| Offre de services | 9 | avantages y voient-ils? | 19 |
| Acteurs concernés | 9 | 3 DES PISTES POUR L'AVENIR | 23 |
| Effets observés | 9 | ANNEXE A - Guide pour entrevue - Intervenante | 26 |
| Défis rencontrés et améliorations à apporter | 10 | ANNEXE B - Guide pour entrevue - Direction d'école/centre | 28 |
| | | ANNEXE C - Formulaire de consentement | 30 |
| | | BIBLIOGRAPHIE | 32 |

INTRODUCTION

En février 2021, l'organisme Initiative jeunesse, constitué des carrefours jeunesse-emploi (CJE) de D'Autray-Joliette, Matawinie et Montcalm, a sollicité l'aide du Comité régional pour la valorisation de l'éducation (CREVALE) afin de documenter le projet Everest. Ce projet, mis en place dans plusieurs écoles secondaires et centres de formation du nord de Lanaudière, cherche à favoriser la persévérance et la réussite des jeunes à risque de décrochage, ou encore des jeunes « raccrocheurs » inscrits à la formation générale aux adultes (FGA), à partir d'une approche écosystémique visant la collaboration à la fois de l'école, de la famille et de la communauté. Pour ce faire, un intervenant des CJE travaille dans chacune des écoles pour coordonner le soutien des jeunes auprès de ces trois systèmes qui les entourent¹. Des activités sont organisées en ce sens pour accompagner les élèves dans leur parcours scolaire (soutenir leur persévérance et leur motivation), mais aussi dans l'ensemble des aspects de leur vie. Bien que les activités précises puissent différer d'une école à l'autre afin de s'adapter aux milieux et aux structures en place, Everest présente une structure d'organisation similaire dans toutes les écoles.

Le CJE de D'Autray-Joliette a mis en place son premier projet de persévérance scolaire en lien avec l'approche écosystémique en 2010. Le premier à voir le jour – Ensemble, on persévère! – a d'ailleurs fait l'objet d'un récit publié dans un ouvrage collectif (Samson et Nepveu, 2018)². Après toutes ces années, et bien que des observations générales favorables aient été notées, Initiative Jeunesse a souhaité dresser un bilan de ce type de projet en faisant d'Everest le terrain d'étude principal de la présente recherche. Que dit la littérature scientifique sur l'approche écosystémique ou l'approche école-famille-communauté (EFC)? Quel portrait pouvons-nous faire d'Everest? Quelles sont les forces et les défis rencontrés dans ce genre de projet? Quelles catégories d'effets peut-on en espérer? Voilà quelques exemples de questions qu'Initiative Jeunesse s'est posées.

L'étude d'Everest collabore ainsi à l'amélioration des connaissances sur les pratiques EFC et pourra certainement favoriser la mise en œuvre d'un plus grand nombre de projets de ce type sur le territoire lanauois. Les retombées de cette étude seront donc porteuses pour la région et l'ensemble de ses acteurs en persévérance scolaire et en réussite éducative. Par ailleurs, dans un contexte fortement influencé par les aléas d'une pandémie et ses impacts sur la vie des élèves, les collaborations EFC prennent encore plus d'importance puisque l'ensemble des acteurs sont mis à contribution pour assurer la poursuite de la mission de l'école (MEQ, 2021).

Le présent rapport expose une démarche de recherche collaborative qui s'est déroulée en même temps que la première année du projet, soit de l'automne 2021 au printemps 2022³. Il ne s'agit donc pas de présenter ici un guide pour énoncer les règles à suivre pour lancer une initiative EFC, mais bien les résultats de recherche, d'observations et d'entrevues qui permettent de mieux comprendre l'approche et comment cette première année s'est déroulée pour les partenaires et participants.

¹ Nous verrons plus loin que le système « Famille » est toutefois moins sollicité pour les jeunes inscrits en FGA.

² Il s'agit d'une réédition; la première édition est parue en 2013.

³ Everest a une durée de deux ans (2021-2023), mais la recherche a été effectuée sur la première année seulement.



Qu'est-ce qu'un Carrefour jeunesse-emploi?

Les carrefours jeunesse-emploi (CJE) interviennent auprès des jeunes adultes âgés de 16 à 35 ans dans les différentes étapes de leur parcours d'intégration socioprofessionnelle. Les CJE peuvent aussi superviser des projets en milieu scolaire qui touchent des élèves plus jeunes (12 ans et plus). Les jeunes qui fréquentent les CJE reçoivent l'information et le soutien nécessaires à une recherche d'emploi, à une démarche d'orientation scolaire et professionnelle, à un retour ou un maintien aux études, ou encore au démarrage d'une entreprise. Plus globalement, ils peuvent aussi recevoir des services qui visent à améliorer leurs conditions de vie ou leur mieux-être. Les CJE sont présents sur tout le territoire québécois.

Qu'est-ce que le Comité régional pour la valorisation de l'éducation (CREVALE)?

Le CREVALE est une organisation régionale qui a pour mission de favoriser la concertation de la communauté lanauoise et de ses différents acteurs afin d'accroître la réussite éducative des jeunes et des adultes en formation. Ses principaux axes d'intervention sont la mobilisation, la sensibilisation, l'accompagnement, la diffusion et le transfert de connaissances en lien avec la réussite et l'importance de l'éducation. Le CREVALE fait partie du Réseau québécois pour la réussite éducative, lequel regroupe des instances régionales de concertation en persévérance scolaire et en réussite éducative de partout au Québec.

Les milieux scolaires participant à Everest

Projets de persévérance scolaire tenus dans huit⁴ écoles secondaires et centres de formation dans le nord de Lanaudière :

MRC de D'Autray-Joliette

- École secondaire de la Rive
- Joliette High School
- École secondaire Thérèse-Martin
- Centre de formation de Saint-Gabriel
- Centre de formation de Lavaltrie
- Centre de formation de Berthier

MRC de Montcalm

- École secondaire de l'Achigan
- École secondaire du Havre-Jeunesse

Toutes les écoles secondaires participantes possèdent un indice de milieu socioéconomique (IMSE) allant du rang 8 à 10⁵.



Lanaudière-Nord | Quelques données relatives à l'éducation

- Les taux de diplomation et de qualification des MRC du nord de la région sont plus faibles que ceux du sud. En 2020, pour les sexes réunis, ils sont de 65,7 % (D'Autray), 69,9 % (Montcalm), 70,5 % (Matawinie) et 75 % (Joliette). La moyenne lanauoise se situe à 78,3 %. Le taux le plus bas s'observe chez les garçons de D'Autray (57,4 %). Les filles avec le taux le plus faible se retrouvent, quant à elles, dans la MRC de Montcalm (72,6 %)⁶.
- Le décrochage scolaire est un phénomène plus marqué dans le nord de la région. En 2019-2020, pour les sexes réunis, les taux de sortie sans diplôme ni qualification sont de 20,4 % (D'Autray), 16,5 % (Joliette), 24,3 % (Matawinie) et 18,2 % (Montcalm). La moyenne lanauoise se situe à 11,2 %. Les garçons des quatre MRC du nord possèdent les plus hauts taux de sortie sans diplôme ni qualification; D'Autray et la Matawinie étant les plus touchées avec 29,8 % et 29,5 %, respectivement. Chez les filles, c'est aussi dans la MRC de Matawinie que le taux est le plus élevé, soit 19,4 %⁷.
- Au total, 5210 étudiants (sexes réunis) étaient inscrits en FGA en 2019-2020; les femmes représentant 64 % des inscriptions. Le groupe d'âge le plus important était celui des 45 ans et plus avec 2263 étudiants. Les 20-34 ans comptaient 1594 élèves, soit 31 % du grand total⁸.
- De 2006 à 2016, le taux des personnes de 25-64 ans ayant obtenu un certificat, un diplôme ou un grade d'études postsecondaires est passé de 51,2 % à 57,4 % (une augmentation de 12,1 %). Le taux lanauois en 2016 était de 62,7 %⁹.

⁴ Deux institutions scolaires de la Matawinie font également partie du projet Everest. Cependant, la première année d'activités (2021-2022) a surtout servi à mettre en place le projet dans les écoles afin d'assurer les services nécessaires aux jeunes au cours de la seconde année (2022-2023). Par conséquent, dans le présent rapport, nous n'avons pas tenu compte des résultats d'entrevues réalisées avec la Matawinie en 2021-2022. En matière de projets en persévérance scolaire, et en lien avec les approches EFC, le CJE Matawinie possède une tradition d'écoles-entreprises. Les lecteurs intéressés peuvent consulter la [documentation](#) conçue à cet effet pour mieux comprendre cette particularité des approches EFC de la Matawinie qui s'organisent autour de l'entrepreneuriat chez les jeunes.

⁵ Le rang 1 étant considéré comme le milieu le moins défavorisé et le rang 10 comme le milieu le plus défavorisé. [Indice de milieu socio-économique \(IMSE\), ministère de l'Éducation et ministère de l'Enseignement supérieur \(gouv.qc.ca\)](#) (consulté le 22 février 2022).

⁶ INSPQ, Portail de l'Infocentre de santé publique, Taux de diplomation et de qualification d'une cohorte de nouveaux inscrits au secondaire après une période de 7 ans (MEES), version janvier 2020 (mise à jour en mars 2021). Pour y accéder : [Diplomation.xlsx \(live.com\)](#)

⁷ INSPQ, Portail de l'Infocentre de santé publique, Taux annuel d'élèves sortant sans diplôme ni qualification au secondaire (MEES), version janvier 2020 (mise à jour mars 2021). Pour y accéder : [Decrochage.xlsx \(live.com\)](#)

⁸ CISSS de Lanaudière, Direction de santé publique, Service de surveillance, recherche et évaluation, Formation générale des adultes, version novembre 2021. Pour y accéder : [FGA.xlsx \(live.com\)](#)

⁹ Statistique Canada, Recensements canadiens de 2006 et 2016, fichiers C1093_tableau 3.ivt et 98-400-X2016242.ivt. Pour y accéder : [Niveau_scolaire_RC.xlsx \(live.com\)](#)

De la théorie au terrain pour mieux comprendre l'approche EFC

Tout au long de la présente recherche collaborative, nous avons poursuivi l'objectif de répondre à ces deux grandes questions générales :

- **Qu'est-ce que la littérature peut nous apprendre sur l'approche école-famille-communauté?**
- **Quelles observations pouvons-nous tirer des projets Everest mis en œuvre par les CJE du nord de Lanaudière (fonctionnement, particularités, types d'acteurs, rôles et relations, attentes et effets, défis à relever)?**

Afin d'atteindre nos objectifs, la recherche a donc été réalisée en plusieurs étapes, selon la méthodologie qualitative¹¹ suivante :

Une revue de la littérature scientifique

Dans un premier temps, nous avons exploré la littérature afin de cerner les éléments principaux qui concernent l'approche EFC. Cette revue de littérature aura été notre premier contact théorique avec le sujet et nous a permis d'en faire la synthèse. La revue de littérature présente six grands thèmes pour résumer l'approche EFC. Les résultats de cette étape se retrouvent sous le titre **Que nous dit la littérature sur les approches EFC?** (section 2).

Une analyse documentaire des projets antérieurs à Everest

Nous avons également analysé les bilans antérieurs (s'il y a lieu) des projets s'inscrivant dans la même ligne de conduite (approche EFC) et réalisés par les CJE participants. Plus précisément, il s'agit des quinze (15) bilans du CJE de D'Autray-Joliette et du bilan du CJE Matawinie produits depuis 2018¹². Le CJE de D'Autray-Joliette réalise des projets EFC depuis une dizaine d'années, mais pour l'analyse, il convenait de s'attarder aux bilans les plus récents, car ils se rapportaient à des projets similaires à Everest. Nous présentons les résultats de ces analyses sous le titre **Que nous disent les bilans des projets antérieurs à Everest?** (section 2).

¹⁰ Le présent document s'adressant à des intervenants et des gestionnaires, il n'est par conséquent pas construit selon le modèle traditionnel académique. Son modèle est plus accessible et succinct dans les présentations méthodologiques.

¹¹ Une méthodologie quantitative n'a pas été retenue non seulement en raison des difficultés d'accès à des données de nature quantitative en lien avec Everest, mais aussi parce que l'objectif de la recherche n'était pas d'observer l'état ou l'évolution de telles données. À cet égard, il faut notamment rappeler que la recherche a été réalisée sur une période de moins d'une année. Les CJE et les écoles comptabilisent un certain nombre de données quantitatives (nombre d'activités, nombre de jeunes et/ou de parents touchés, notes obtenues, etc.), mais cette comptabilisation est très variable d'une école à l'autre et ne permet pas de formuler des observations utiles pour la présente recherche.

¹² Le CJE de Montcalm ne possède pas de bilans antérieurs pour des projets du même type qu'Everest.

À PROPOS
DE LA
DÉMARCHE DE
RECHERCHE¹⁰

Des entrevues et la passation de questionnaires à des acteurs clés

Des entrevues ont été conduites auprès de l'ensemble des intervenantes¹³, soit huit (8), ainsi qu'auprès de six (6) directions d'école/centre de formation¹⁴. Ces échanges ont eu lieu à de multiples reprises (au début, pendant et vers la fin du projet), par vidéo, courriel ou téléphone. De plus, par l'intermédiaire des intervenantes, les jeunes ont été invités à répondre à un questionnaire que nous avons préparé spécialement pour eux; ce sont 32 jeunes au total qui ont donné suite à l'invitation à nous faire part de leurs commentaires sur leur expérience au sein d'Everest¹⁵. Les résultats de cette étape (entrevues et questionnaires) sont rapportés dans **Que nous disent les acteurs clés impliqués dans Everest?** (section 2).

Des entrevues avec des parents et des acteurs de la communauté n'ont malheureusement pu avoir lieu en raison du manque de participants. En effet, il nous a été impossible d'obtenir un nombre suffisant de personnes à interviewer à ce sujet. Plusieurs raisons peuvent être évoquées, notamment la situation pandémique, les défis de communication entre les parents et les CJE, les relations plus ou moins développées avec les acteurs de la communauté qui ont pris part à Everest et les courts délais dont nous disposons pour l'ensemble des étapes de la recherche.

Pourquoi entreprendre une recherche collaborative?

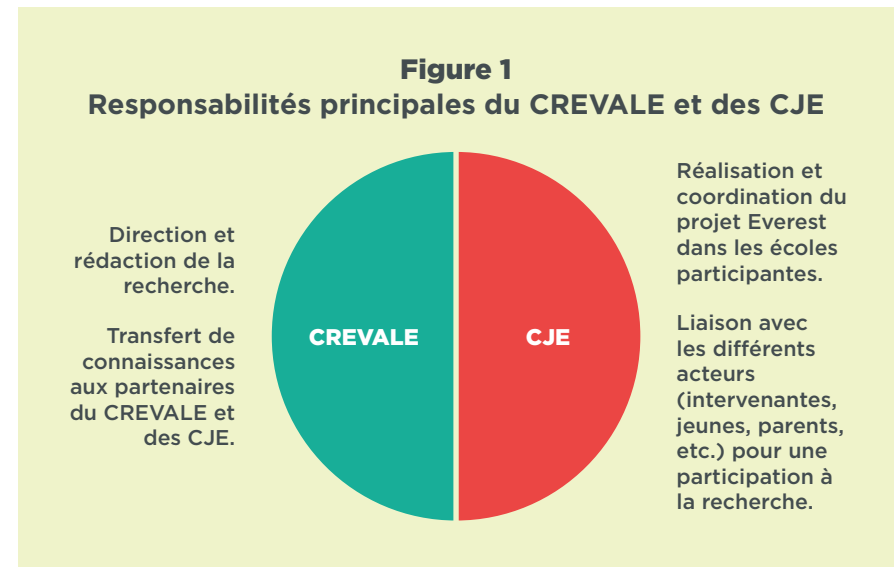
La recherche collaborative est une composante de l'ensemble des approches dites « participatives » qui visent à adopter un rapport plus symétrique entre chercheurs et praticiens. Son principe central est la coconstruction du savoir (Anadón, 2007; Johnson, 2014).

Contrairement aux recherches traditionnelles, les approches participatives (recherche collaborative, recherche-action, etc.) aspirent à une coconstruction du savoir réalisée par les parties prenantes de la recherche qui incluent à la fois le monde de la recherche et de la théorie, et le monde de la pratique. Plus

précisément, la recherche collaborative « vise l'explicitation d'un savoir-faire lié à un aspect de la pratique professionnelle et de médiation entre communauté de recherche et communauté de pratique » (Morissette, 2013).

Dans une recherche collaborative, où les chercheurs et les praticiens ont des expertises complémentaires (ils n'accomplissent pas les mêmes tâches), l'expertise du chercheur reste toutefois celle qui encadre la conduite de la recherche et la production du savoir tout en s'assurant d'intégrer les points de vue des praticiens. L'important est d'ouvrir la porte au monde de la pratique afin que celui-ci participe à cette construction du savoir (Morissette, 2013; Johnson, 2014).

Dans le cadre d'Everest, bien que la recherche ait été construite sur le modèle de la collaboration, le CREVALE et les CJE se sont vu confier la responsabilité de certaines étapes. La figure 1 résume le partage des tâches dans le cadre de cette recherche collaborative.



¹³ Toutes des femmes.

¹⁴ Nous avons fait le choix de ne pas interroger d'enseignants en raison des courts délais dont nous disposons pour la recherche et parce que leur sélection aurait posé quelques défis. En effet, les enseignants possèdent moins la vision globale d'Everest que les directions d'école/centre.

¹⁵ Les guides d'entrevue et le questionnaire sont en annexe, de même que le formulaire de consentement utilisé (annexes A, B et C, respectivement).

Que nous dit la littérature sur les approches EFC?

Six grands faits saillants ressortent de la revue de littérature : l'approche EFC est documentée et reconnue par la littérature scientifique; elle tire une origine théorique liée au développement humain; elle place l'élève au cœur de trois grands systèmes interreliés; elle génère des impacts positifs, mais vient également avec des défis qui ne sont pas toujours faciles à relever; enfin, bien qu'elle puisse se déployer sous plusieurs formes et selon les particularités des milieux, son succès repose sur une liste de quatre grands ingrédients essentiels (les 4A).

Une approche documentée et reconnue

Au Québec, la volonté de rapprocher l'école, la famille et la communauté ne date pas d'hier. Dès les années 1980, des acteurs de différents milieux déploraient la distance entre les commissions scolaires et les communautés locales. C'est pourquoi la Commission des États généraux sur l'éducation a émis plusieurs recommandations dans les années 1990 visant à « ouvrir » l'école à la communauté afin que celle-ci participe davantage au grand projet éducatif des institutions scolaires (Ministère de l'Éducation, 2021). Par conséquent, il est devenu de plus en plus fréquent d'entendre parler de collaborations EFC lorsqu'il s'agit d'aborder les enjeux liés à la persévérance scolaire et à la réussite éducative¹⁶. C'est que l'école, la famille et la communauté représentent un trio essentiel pour soutenir le développement et la réussite des jeunes selon un grand nombre d'écrits scientifiques, notamment selon Deslandes, qui a abondamment étudié le sujet (2004, 2006, 2010, 2011, 2012, 2019). De ce fait, les partenariats entre ces trois environnements intéressent non seulement le milieu de la recherche, mais aussi les différents acteurs d'une communauté et des milieux scolaires qui veulent connaître les mécanismes de cette collaboration, ses conditions de succès et ses effets sur le parcours des élèves. En outre, plusieurs intervenants de milieux diversifiés aiment résumer cette approche par le proverbe qui affirme qu'il faut tout un village pour élever un enfant et qu'en ce sens, l'éducation dépasse la sphère scolaire ou domestique.

Mais d'où vient cette approche?

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

¹⁶ Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a d'ailleurs produit en 2013 une évaluation de l'implantation de son programme FECE (Famille, École, Communauté, Réussir Ensemble) déployé dans une vingtaine d'écoles primaires du Québec. Ce programme avait pour objectif de favoriser la réussite scolaire en milieu défavorisé en ralliant les acteurs de la communauté. Pour accéder à l'évaluation : [Rapport\(gouv.qc.ca\)](http://Rapport(gouv.qc.ca))

Une origine théorique liée au développement humain

C'est le modèle écosystémique sur le développement humain du psychologue Bronfenbrenner (1979) qui sert souvent de référence initiale à l'approche EFC, même si ce modèle a pu faire l'objet, au fil du temps, de bonifications provenant d'autres auteurs ou même de certaines critiques (Boulanger, 2014). La théorie de Bronfenbrenner repose sur une idée centrale : un individu est influencé par son environnement, lequel comprend différents systèmes interreliés. En cela, il faut aussi comprendre l'optique écologique dans cette théorie où l'individu ne fait pas que subir les influences de son environnement; en effet, il construit également cet environnement. « Le développement est donc le résultat des interactions continues et réciproques entre l'organisme [l'être humain] et son environnement. Ceux-ci s'influencent mutuellement et constamment, chacun s'adaptant en réponse aux changements de l'autre. » (El Hage et Reynaud, 2014 : 21)

Le développement d'un être humain est donc un processus qui se produit dans une série d'interactions avec différents environnements, plus précisément cinq systèmes chez Bronfenbrenner. Ces systèmes (microsystème, mésosystème, exosystème, macrosystème et chronosystème) peuvent aussi bien représenter des environnements immédiats (implications directes) ou plus éloignés (implications indirectes), des individus ou des institutions, ou encore des éléments culturels, politiques et historiques d'une société. Et c'est sur cette base qu'il nous faut retenir la complexité du développement humain, car il s'inscrit toujours dans une relation d'influences, à la fois dynamique et changeante.

L'élève au cœur de trois grands systèmes interreliés

C'est à la lumière de ces principes relatifs à l'approche écosystémique que les partenariats EFC tendent à s'organiser. Bien qu'il n'existe pas de définition unique de la part des chercheurs pour désigner le concept de collaboration ou de partenariat EFC (Ministère de l'Éducation, 2021), celui-ci peut être compris comme une manière d'encourager les relations entre trois systèmes (l'école, la famille et la communauté) afin que tous et toutes travaillent au regard d'un but commun, soit de favoriser la réussite chez les jeunes (Larivée et coll., 2017). Plus précisément, cette collaboration fait référence « aux liens entre les écoles, les membres de la communauté [y compris, bien entendu, les familles], les organismes et les entreprises de la communauté qui soutiennent et favorisent

directement ou indirectement la croissance et le développement social, émotionnel, physique et intellectuel des enfants et des adolescents » (Deslandes, 2019 :1). La mise en commun des expertises de chacun des acteurs des systèmes interpellés stimule ainsi l'innovation, car elle amène le développement de solutions nouvelles et à plus grande portée. De cette façon, on peut espérer répondre à des défis auxquels une seule instance parvient souvent difficilement à répondre (CTREQ, 2013; Bilodeau, Lapierre et Marchand, 2003). Ces principes et cette vision constituent également la base du projet Everest.

Les partenariats EFC visent donc à agir sur les trois systèmes qui entourent l'élève pour créer autour de lui une communauté éducative. Les formes de collaboration peuvent être nombreuses et se développer selon les réalités du territoire (aspects démographiques, économiques, culturels, etc.). On peut néanmoins résumer globalement ces systèmes et leurs implications possibles :

- **L'école :** Pour réaliser sa mission (instruire, socialiser, qualifier), l'école tire avantage à faire appel aux familles (parents) et à la communauté. Dans sa planification, elle doit prévoir des stratégies qui vont en ce sens, comme celles de créer un environnement qui favorise le sentiment d'inclusion et la communication entre elle et ses partenaires (aussi bien les parents que les différents acteurs de la communauté) (Deslandes, 2011, 2019; Larivée, 2012). L'école doit promouvoir une approche participative où le personnel enseignant est préparé à travailler non pas uniquement avec des enfants, mais aussi avec des parents, sans qu'il ait l'impression que ses compétences et son professionnalisme sont remis en question (Feyfant et Rey, 2006). Par ailleurs, plusieurs recherches ont démontré l'importance pour l'école de partager avec la famille et la communauté une compréhension et une vision communes des rôles de chacun. Pour l'ensemble des acteurs, il importe de mieux exprimer les attentes et de se questionner sur les différents types d'implication à privilégier en fonction de la réalité des familles (scolarité des parents, revenus, nombre d'enfants, etc.), mais aussi auprès de la communauté (Rousseau et coll., 2012). Par conséquent, l'école doit adapter ses attentes envers les parents (reconnaître que plusieurs types d'implication sont possibles) et éviter de leur faire sentir qu'ils ne sont pas compétents ou encore qu'ils ont mal agi. Elle doit, au contraire, valoriser leur rôle et leurs compétences en leur faisant vivre des expériences positives et en les outillant (Deslandes, 2019; Bertrand et Deslandes, 2004; Larivée, 2012).



- **La famille (les parents)** : Il existe un consensus chez les chercheurs pour dire que l'encadrement parental a un impact positif sur la réussite éducative des jeunes (Deslandes, 2019; Ratelle et coll., 2017; Larivée, 2011; Deslandes et Bertrand, 2004). Ainsi, lorsque les parents s'impliquent activement dans le parcours scolaire de leurs enfants (valorisation de l'éducation, suivi de leurs études, liens et communications avec le milieu scolaire, etc.), ils favorisent leur réussite (rendement scolaire, motivation à persévérer, développement d'habiletés sociales, d'intérêts et d'aspirations professionnelles, etc.). C'est donc sans équivoque : la famille a un rôle primordial à jouer dans le cheminement scolaire de l'enfant, et les premiers éducateurs demeurent les parents (Deslandes, 2011). Ceux-ci ont intérêt à respecter l'expertise professionnelle du personnel scolaire (particulièrement celle des enseignants) et à tenir compte de ses exigences, de même qu'à développer une relation positive et de confiance avec l'école. Les parents doivent répondre à cette ouverture de l'école pour prendre part à cette approche participative et ainsi accepter leur rôle de partenaire à part entière (Deslandes, 2019; Bertrand et Deslandes, 2004; Larivée, 2012).
- **La communauté** : Parce que le décrochage scolaire est un phénomène multifactoriel, et parce que ses coûts sociaux sont bien réels – chômage, problèmes de santé, délinquance, exclusion sociale (Camirand, 2019) – la responsabilité de prévenir ces situations chez les jeunes doit être partagée par tous les acteurs de la communauté pour que chacun participe à la solution (Blaya et coll., 2011; Perron et Veillette, 2012). À titre d'exemple, plusieurs recherches sur la conciliation études-travail démontrent que de saines habitudes de gestion de la part des employeurs envers les travailleurs étudiants favorisent la persévérance et la réussite scolaires (Gaudreault et coll., 2019). Par ailleurs, c'est en participant à la socialisation des jeunes qu'une communauté peut jouer un rôle dans leur réussite. L'acquisition de valeurs et d'attitudes pour le vivre-ensemble, c'est-à-dire la formation de personnes responsables, capables de vivre en société et d'y jouer un rôle actif pour contribuer à son développement, est une voie participant à cette réussite. De plus, la communauté peut aider et enrichir les écoles, les élèves et les familles à l'aide de ses ressources humaines, économiques, matérielles et sociales. De leur côté, les écoles, les élèves et les familles peuvent également être des sources d'aide et d'enrichissement pour la communauté, en s'impliquant par exemple dans certaines de leurs activités (Deslandes, 2011, 2019).

Des impacts positifs

Plusieurs résultats de recherche permettent de constater que les collaborations EFC favorisent la réussite, quels que soient l'âge, le niveau, le type de milieu socioéconomique ou les caractéristiques personnelles de l'élève (Larivée et coll., 2017). C'est aussi ce que nous apprenons à la lecture du récit d'Ensemble on persévère, un projet EFC destiné à des élèves à risque de décrocher, où plus de 92 % des participants de la première cohorte (2010-2012) ont obtenu un diplôme (DES, DEP, DEC.) (Samson et Nepveu, 2018).

De manière plus précise, Deslandes (2010-b) rapporte que des impacts positifs et concrets sont observés chez tous les acteurs de cette collaboration :

- Les **élèves** manifesteraient de plus grandes persévérance et assiduité scolaires, obtiendraient de meilleurs résultats à l'école et auraient un meilleur développement social, émotionnel et physique;
- Les **parents** développeraient une meilleure connaissance du cheminement de leurs enfants et des moyens efficaces pour intervenir auprès d'eux. Ils pourraient également se montrer plus actifs dans la communauté et trouver ainsi plus facilement des voies d'accès à des services (logement, transport, emploi, etc.);
- Pour ce qui est du **milieu scolaire**, les enseignants adopteraient une attitude plus positive envers leur école et leur travail, mais aussi envers les parents et leurs différents niveaux d'habiletés de même qu'envers les interventions provenant de divers acteurs de la communauté;
- Enfin, dans la **communauté**, les approches EFC contribueraient à faire connaître les services et organismes, ce qui permettrait aux jeunes et à leur famille d'être mieux informés au sujet des ressources disponibles. De cette manière, les organismes communautaires peuvent rejoindre plus facilement les jeunes et leur famille, et augmenter ainsi leur efficacité auprès du milieu. Par ailleurs, l'obtention du diplôme d'études secondaires par les jeunes permettrait à la communauté, et plus largement à la société québécoise, d'en bénéficier. Rappelons à cet égard que chaque personne qui persévère jusqu'à l'obtention d'un premier diplôme possède de meilleures conditions de vie, participe à stabiliser le marché du travail (maintien des emplois nécessaires à l'économie québécoise), permet des gains économiques à la société, et favorise la participation citoyenne, ce qui contribue à la vitalité de la communauté (Fortin, 2016).

Dans le cadre d'Everest, les effets positifs chez les élèves ont pu être confirmés; nous aurons l'occasion d'en discuter plus loin.



... mais aussi des défis

La mise en place de projets EFC n'est cependant pas aisée. La littérature scientifique reconnaît également le lot de défis qui accompagne l'approche écosystémique, justement parce qu'elle met en scène des acteurs aux perceptions, aux attentes et aux réalités multiples et différentes. Larivée et son équipe (2017 :18) rappellent d'ailleurs que « tous n'accordent pas la même importance aux divers acteurs de l'école, des familles ou de la communauté (en termes de rôles, de responsabilités, d'engagement, de relations, de consensus et de participation à la prise de décisions), ce qui mène à des relations asymétriques... ». Dans la même lignée, Deslandes (2019) souligne que les désaccords en lien avec la territorialité, le financement et la définition des rôles et des responsabilités de chacun sont inévitables. De plus, Larivée et Larose (2014) soulèvent que l'implication de la communauté semble souvent plus théorique que pratique, en ce sens où peu de projets EFC en font la véritable démonstration, même s'ils reconnaissent son importance. C'est donc dire que, dans la réalité, la manière de susciter la participation de la communauté, mais aussi de définir son champ d'implication compte également au nombre des défis à relever. Ce fut d'ailleurs une observation faite dans les projets Everest.

Ingrédients favorables à l'approche EFC : les 4A

Pour que l'approche EFC puisse favoriser la persévérance et la réussite, l'éducation doit être considérée comme une priorité sociale qui repose sur une responsabilité collective (Larivée et coll., 2017). En ce sens, tous les acteurs doivent travailler main dans la main pour poursuivre ce but commun. Ce n'est d'ailleurs pas pour rien que le CTREQ (2010, 2013)¹⁷ a développé un ensemble d'outils pour éclairer et guider les acteurs souhaitant développer des projets EFC. On peut y trouver, entre autres choses, quatre grandes conditions essentielles à ce travail collectif :

- **L'approche** : reconnaître la contribution de chacun des partenaires dans la poursuite de la mission de l'école (instruire, socialiser, qualifier) et de la réussite;
- **Les attitudes** : viser une collaboration saine en accordant de l'importance et de la valeur aux propos de tous les partenaires et en adoptant une attitude de confiance et d'ouverture;

- **L'atmosphère** : créer une atmosphère de travail agréable pour tous les partenaires et propice aux objectifs fixés;
- **L'action** : opter pour des stratégies de travail misant sur une responsabilité partagée et où les relations entre l'école, la famille et la communauté sont solidifiées.

Que nous disent les bilans des projets antérieurs à Everest?

La lecture de seize (16) bilans concernant des projets antérieurs (2018 à 2021) et similaires à Everest (approche EFC) permet une première analyse sommaire de la pratique lanadoise, plus spécifiquement du CJE de D'Autray-Joliette¹⁸. Cette analyse retient six (6) grandes dimensions d'observations que nous présentons ci-dessous.

Organisation des projets et particularités

L'ensemble des projets suit le même modèle général d'organisation, soit la présence, en milieu scolaire, d'un intervenant pivot neutre pour accompagner des élèves à risque de décrochage ou de désengagement en leur proposant une série d'activités qui puissent favoriser leur persévérance et leur réussite (activités individuelles, en groupe, avec leurs parents, auprès de la communauté). Certains projets développent cependant des angles spécifiques à leurs activités. La lecture et l'écriture de même que l'entrepreneuriat apparaissent comme deux particularités mises de l'avant dans ces projets. Cela signifie que plusieurs activités offertes aux jeunes le sont sous des angles rattachés à la lecture ou à l'écriture, comme l'organisation d'un marathon d'écriture, ou encore à des projets d'entrepreneuriat, comme la création d'une mini-entreprise à l'intérieur de l'école.

¹⁷ En plus de ces références, on peut consulter : [Un nouvel outil de transfert sur les pratiques collaboratives école-famille-communauté - CTREQ](#)

¹⁸ À titre de rappel : quinze (15) bilans sur seize (16) sont du CJE de D'Autray-Joliette; l'autre provient du CJE Matawinie.





Objectifs

De manière générale, les projets expriment des objectifs se résumant à susciter l'engagement actif des jeunes face à leur cheminement scolaire (s'engager dans leurs études), à favoriser une amélioration des résultats académiques, à mobiliser la famille afin qu'elle s'implique davantage dans le cheminement scolaire et à intégrer les ressources disponibles dans la communauté pour améliorer la qualité de vie des participants. Selon les particularités des projets, des objectifs visant à améliorer les compétences en lecture ou en écriture ou encore à développer certaines habiletés de gestion et d'organisation par le recours à des activités entrepreneuriales peuvent aussi être exprimés.

Offre de services

Les projets proposent des activités et des services qui peuvent prendre une forme générale commune aux écoles tout en conservant leurs propres couleurs en fonction des ressources disponibles et des caractéristiques des jeunes (âge, milieu de vie, etc.). Des activités d'accompagnement et de soutien psychosocial (pour les jeunes, mais aussi leurs parents), des activités de développement d'habiletés en lien avec le savoir-être ou le mieux-être, des activités ludiques pour fraterniser et des activités de participation citoyenne dans la communauté font partie de l'ensemble des services déployés dans les projets pour aider les jeunes à persévérer et à trouver un sens à l'école.

Acteurs concernés

Tous les projets font la démonstration de l'implication de plusieurs acteurs. À titre de participants, les jeunes sont, bien entendu, les premiers acteurs. De manière générale, on compte, pour chaque projet, une vingtaine de jeunes qui participent *directement*. Ces jeunes constituent le groupe d'étudiants réguliers,

c'est-à-dire les étudiants suivis et encadrés par l'intervenant du CJE. D'autres jeunes peuvent participer *indirectement* au projet, c'est-à-dire qu'ils peuvent prendre part à certaines activités, mais sans nécessairement faire partie du groupe régulier inscrit au projet. Ces jeunes sont souvent appelés « élèves satellites ». On compte également une vingtaine de parents impliqués dans la majorité des projets. Le niveau d'implication peut toutefois varier d'un projet à l'autre, mais aussi d'un parent à l'autre. Nous verrons plus loin que certains défis sont observés quant à leur participation (problèmes de communication et difficultés liées à la conciliation famille-travail). Les intervenants et les acteurs scolaires sont nombreux; chaque projet met en scène plusieurs personnes qui travaillent à accompagner, soutenir et guider les jeunes. Parmi ces personnes, quelques-unes ont participé à la mise en place comme telle du projet (direction du CJE, direction d'école et personnel du CJE) et d'autres sont intervenues surtout en cours de projet pour offrir des services précis (soutien, ateliers, aide aux apprentissages et aux devoirs, etc.). La communauté, présente dans tous les projets mais à des degrés divers, réfère à trois grands types d'acteurs : travailleurs d'organismes communautaires, employeurs et citoyens. Par conséquent, on remarque sur ce plan une variété de services ou d'activités. Des projets peuvent permettre aux jeunes d'établir un pont avec la communauté en s'impliquant dans certaines de leurs activités (p. ex. participer à une collecte de sang, préparer des paniers de denrées alimentaires, etc.).

Effets observés

La lecture des bilans permet de constater plusieurs résultats concrets. De nombreuses améliorations sont remarquées sur le plan de la motivation et des résultats scolaires, ainsi que par rapport à l'implication parentale (compétences et habiletés de communication). De plus, toujours selon les bilans étudiés, un sentiment d'appartenance au groupe, à l'école ou à la communauté se serait développé chez les jeunes. Ces derniers auraient également acquis une meilleure connaissance des ressources et des outils à leur disposition. En ce qui a trait aux acteurs scolaires entourant ces projets, une meilleure communication entre eux aurait été observée, ce qui aurait été favorable au cheminement scolaire des participants au projet. Le dernier résultat noté dans les bilans tient dans l'acquisition de compétences et de connaissances liées au développement global du jeune (meilleure connaissance de soi, capacité à se donner des objectifs clairs, etc.), de même que des valeurs et des attitudes pour le vivre-ensemble (compétences sociales pour interagir avec les autres).

Défis rencontrés et améliorations à apporter

Il est rare qu'un projet ne fasse pas état d'un défi à surmonter ou d'améliorations à apporter, même si son bilan général est favorable. Le recrutement des parents pour participer aux rencontres de groupe est souvent mentionné comme un défi dans la mesure où les parents doivent jongler avec plusieurs contraintes (horaires atypiques, conciliation famille-travail, famille monoparentale, etc.). Plusieurs bilans font également mention de difficultés à recruter des jeunes pour s'inscrire au projet, sans toutefois en mentionner les causes. Le manque de ressources pour certaines clientèles de jeunes aux prises avec des problèmes importants et, plus largement, le manque de ressources humaines et matérielles dans les écoles (particulièrement chez les plus petites), de même que le taux de roulement élevé des intervenants figurent parmi les autres défis exprimés. Il est à noter que les bilans ne font aucune mention de la recherche de financement; nous pouvons penser que les ressources financières demeurent tout de même un enjeu comportant son lot d'incertitudes d'année en année.

Par ailleurs, il est entendu que la situation pandémique a également entraîné des difficultés à surmonter, notamment par rapport à la tenue des activités (plusieurs ont dû être annulées ou revues, sans compter les participants atteints par la COVID qui n'ont pu y participer). Enfin, le confinement a forcé les équipes à adapter leur manière de travailler, à favoriser les échanges virtuels, tant entre elles qu'avec les jeunes et les parents.

En somme, ces bilans nous offrent un premier aperçu du fonctionnement de ce type de projet, mais également des effets et des défis rencontrés. Plusieurs de ces constats sont annonciateurs de ce que nous avons pu observer par la suite dans les projets Everest; ils ont d'ailleurs été des sources de réflexion initiales qui ont servi à la réalisation des entrevues dont nous ferons part à la section suivante.

Que nous disent les acteurs clés impliqués dans Everest?

Pour comprendre et documenter le projet Everest, il était impératif d'interroger les intervenantes et les directions d'institution scolaire (écoles secondaires et centres de FGA), d'une part, et les jeunes, d'autre part. Leurs propos fort instructifs et parfois surprenants nous ont permis de brosser un portrait synthèse honnête et porteur de sens pour l'avenir¹⁹. Tel que souligné précédemment, nous n'avons pas cherché à présenter une synthèse quantitative (nombre d'activités tenues, nombre de jeunes touchés, notes obtenues, etc.), mais plutôt qualitative pour mieux illustrer l'expérience Everest dans ses différents contours : fonctionnement, effets, défis, et perceptions à l'égard de l'approche EFC, de la notion de réussite et de l'école en général. Les grandes lignes de cette synthèse sont présentées ci-dessous.

Des premiers pas amorcés par les CJE

Tel qu'indiqué plus tôt en introduction, Everest est une initiative des CJE du nord de Lanaudière. Ce sont donc les CJE qui ont effectué les premiers pas vers les écoles ou centres de formation générale aux adultes pour solliciter leur implication. Pour les projets du CJE de D'Autray-Joliette, il s'agit souvent d'une reconduction de projet à partir de l'édition précédente. Dans ces cas, à la fin du projet, le CJE demande à la direction si elle est intéressée à poursuivre pour une autre année, et ainsi de suite. Les projets commencent généralement en début d'année scolaire, selon leur niveau de préparation. Cependant, quelques écoles peuvent avoir commencé plus tard en raison de difficultés logistiques, de recrutement de personnel ou encore de participants. Dans ces cas, les activités avec les jeunes peuvent avoir commencé à la fin de l'année 2021 ou au début de 2022.

Une approche connue, mais...

L'approche EFC ou écosystémique est généralement connue par les intervenantes et les directions d'école, du moins dans ses grandes lignes (sauf par une répondante du milieu scolaire pour qui le terme n'était pas du tout connu, ce qui peut paraître surprenant). Il reste toutefois que, pour certains répondants, même s'ils affirment connaître le terme, ils ont du mal à l'explicitier. Autrement dit, des répondants disent savoir que « ça existe » sans être capables pour autant d'en donner une définition, ou sinon très partielle. Par exemple, ils parleront de l'importance des liens entre la famille et l'école sans égard à la communauté.

¹⁹ Il est à noter que les propos sont rapportés tels qu'ils ont été exprimés (entre guillemets), incluant les fautes de syntaxe.

Un projet défendu par tous pour stimuler la persévérance scolaire, mais aussi la réussite éducative

L'appui à Everest est unanime, tant chez les intervenantes que parmi les directions d'école. En ce sens, toutes reconnaissent et savent formuler les avantages d'un tel projet pour les jeunes (aider à la persévérance, encourager le sentiment d'appartenance à l'école, accompagner le jeune dans son parcours et l'aider à se fixer des objectifs, etc.), même si parfois certains membres du personnel scolaire entretiennent des conceptions erronées du rôle des intervenantes (p. ex. jouer un rôle disciplinaire auprès des jeunes ou vouloir prendre la place de certains intervenants scolaires). Ces conceptions sont toutefois corrigées en cours d'année par les directions, et les écoles reconnaissent que les deux parties (CJE et écoles) jouent des rôles complémentaires et nécessaires l'un à l'autre. L'école reconnaît souvent qu'elle ne travaille pas à développer les liens avec la famille, ce que l'intervenante du CJE fait davantage. De même que l'école reconnaît qu'elle « fait plus dans le comportement et la discipline, et que le CJE fait plus dans la persévérance », comme le résume un directeur. Il faut aussi souligner que les directions des centres de FGA ne sont pas toujours à temps plein dans une même institution et peuvent par conséquent démontrer une moins bonne compréhension du projet ou encore s'impliquer un peu moins que les directions d'école secondaire. Mais il reste que tous s'entendent pour dire qu'Everest est un atout, car il répond véritablement à un besoin, celui des jeunes au profil discret ou désengagé. La directrice d'un centre de formation générale aux adultes a d'ailleurs associé la survie de son institution à la présence d'Everest. Selon elle, c'est grâce à de tels projets en persévérance scolaire que le centre se maintient, sinon on observerait probablement une forte hausse du nombre de décrocheurs. Dans ce cas, le projet semble donc avoir une double mission : sauver des jeunes, mais aussi l'école.

De plus, il est intéressant de souligner que le projet apparaît comme une manière de stimuler la réussite globale des jeunes et non pas uniquement la réussite scolaire ou académique (obtention d'un diplôme). En d'autres termes, le sens donné à la réussite, tant chez les intervenantes que chez les directions d'école/centre, se rapproche de la définition de la réussite éducative (Demba et Laferrière, 2006; Potvin et Pinard, 2012), à savoir qu'au-delà des notes, il faut viser, chez les jeunes, le développement de leur plein potentiel dans plus d'une dimension et l'atteinte d'objectifs personnels qui permettent d'améliorer des compétences de plusieurs ordres (communication, organisation, autonomie, etc.). Les personnes interrogées ont exprimé à plusieurs reprises l'importance « des petites réussites au quotidien », en ce sens où les réussites des jeunes

n'ont pas à être de grande envergure pour compter et faire une différence sur le plan de la motivation et de la persévérance scolaires. Même si les directions d'institution scolaire parlent de leur mission (instruire, qualifier et socialiser) et qu'elles reconnaissent que les notes sont capitales pour obtenir un diplôme ou une qualification, elles soulignent l'importance d'une réussite plus globale où les jeunes peuvent se développer sous plusieurs aspects.

Le rôle capital des intervenantes

Elles se présentent comme des intervenantes en persévérance scolaire et il est indéniable que leur rôle est primordial. Leur origine (CJE) est un atout considérable aux yeux des jeunes, qui voient ainsi les intervenantes comme des personnes neutres, non scolaires, et par conséquent moins menaçantes. Le fait qu'elles ne soient pas associées directement à l'école semble en effet invitant pour les jeunes, qui se montrent plus enclins à solliciter leur appui et leur écoute. Les intervenantes le relèvent souvent en mentionnant leur rôle de pilier auprès des jeunes. Et plusieurs ont même affirmé être une « deuxième maman » pour certains participants.

Conscientes de cette importance de l'intervenante dans la vie des jeunes, les directions d'école souhaiteraient par conséquent une plus grande stabilité à cet égard (ce ne sont pas toujours les mêmes intervenantes qui reviennent année après année, même que, parfois, l'intervenante est appelée à changer au cours d'une même année). Cette stabilité, que les CJE souhaitent également, mais dont l'assurance reste toujours influencée par les mouvements de personnel, éviterait d'avoir à recommencer chaque année le travail avec une nouvelle intervenante (prendre connaissance du projet, se familiariser avec l'école et les ressources, développer des liens avec les jeunes, etc.).

La présence d'intervenantes non scolaires en milieu scolaire pour soutenir la persévérance a fait l'objet d'études (Bourdon et Baril, 2016; Lessard et coll., 2017²⁰). Dans cette perspective, nous pouvons regrouper en quatre grandes catégories les acteurs non scolaires susceptibles de s'engager dans des projets visant à favoriser la persévérance. Il peut s'agir d'instances gouvernementales et paragonnementales, d'associations et d'organismes communautaires ou à but non lucratif (comme c'est le cas ici avec les CJE), d'entreprises privées et de fondations philanthropiques, ou encore de centres, de chaires ou de groupes de recherche, lesquels interviennent souvent sur le plan du développement ou de l'évaluation de ces projets (Bourdon et Baril, 2016).

²⁰ L'étude de Lessard est particulièrement intéressante pour nous dans la mesure où elle s'est penchée sur le projet Accès 5, lequel possède des points de similarité avec Everest, notamment parce qu'il a été lancé par un organisme communautaire (Maison Jeunes-Est) et parce qu'il assure la présence d'un intervenant non scolaire en milieu scolaire pour soutenir la persévérance de jeunes à risque de décrochage, avec implication de la communauté. Pour en savoir plus : [prs_lessarda_rapport_progracc5.pdf](#) (gouv.qc.ca) et [lessard-et-al_acces-5_2017.pdf](#) (erta.ca)

Le projet Everest envisage ainsi un accompagnement du jeune dans plusieurs sphères de sa vie, coordonné par un intervenant non scolaire (CJE), mais installé dans l'espace scolaire. Cette particularité est favorable aux yeux des jeunes, car elle rend neutre et plus accessible la posture de l'intervenante, comme nous le disions plus haut, collaborant ainsi à faciliter les échanges et l'écoute. À l'instar d'autres projets de ce type, ces intervenantes peuvent être vues comme des actrices pivot qui travaillent en complémentarité avec les services qu'offrent les acteurs scolaires. Elles établissent le lien entre l'équipe école, la famille et la communauté pour assurer un soutien aux jeunes dans le besoin et ainsi faire en sorte de mieux les protéger du désengagement de l'école ou du décrochage (Lessard, 2017 : 19). Les intervenantes accompagnent les jeunes sur le plan psychosocial et non sur le plan académique. En ce sens, elles « ne travaillent pas les matières scolaires, mais les attitudes en lien avec l'école », expriment plusieurs intervenantes et directions d'école. Écouter les jeunes et les aider à développer leur motivation, leur autonomie, leur sens de l'organisation, leurs communications et leurs rapports avec les autres, de même que les aider à trouver un sens à l'école font partie du champ de pratique des intervenantes.

Plus spécifiquement, le travail des acteurs non scolaires en milieu scolaire a aussi été beaucoup analysé par Bourdon et Baril (2016). Pour eux, ces acteurs mettent en place une série d'activités et de services qui peuvent prendre plusieurs formes et se résumer dans une typologie à cinq grandes logiques d'action : les activités de repérage (cibler des participants), les activités de soutien scolaire et extrascolaire (soutien familial, psychosocial, etc.), les activités d'implication (activités parascolaires, activités avec la communauté) et les activités d'orientation scolaire et professionnelle (déterminer ou explorer un choix de carrière, se préparer à des études postsecondaires, etc.). Nous verrons plus loin que les intervenantes d'Everest couvrent l'ensemble de ces logiques d'action.

Recruter des participants : une étape qui demande du temps et du doigté

Une fois les ententes conclues avec les écoles, le projet peut se mettre véritablement en place; ses premières étapes consistant à recruter des participants. Le recrutement peut durer de quelques semaines à quelques mois. À plusieurs reprises, nous avons senti que cette étape pouvait être difficile : « les jeunes ne sont pas faciles à aller chercher », ont rapporté plusieurs intervenantes et directions. Le fait que les jeunes sont souvent « dans leur bulle techno avec leur téléphone » est souvent évoqué également. « Il faut vraiment aller les chercher, les convaincre, c'est tout un contrat! », résumait d'autres intervenantes. Bref, cette étape demande du temps et du doigté, car « il faut être convaincante, sans trop en mettre, sinon les jeunes le sentent... il faut savoir leur montrer ce que le projet peut leur apporter, les avantages, tout ça... et il faut gagner leur confiance », résume une intervenante d'une école secondaire.

Le recrutement se fait souvent par des références de jeunes obtenues de la part de professionnels de l'école (des techniciens en éducation spécialisée, par exemple). L'approche auprès des jeunes pour vérifier leur admissibilité et leur intérêt à participer au projet est assurée par l'intervenante du CJE. Dans quelques cas, cette approche suit un processus standardisé (utilisation de la Trousse d'évaluation des décrocheurs potentiels – TEDP 2.0), mais sinon elle se réalise de manière plus informelle où l'intervenante entre en contact avec le jeune pour lui parler du projet et vérifier son intérêt à y participer. Aucun des deux modes (standardisé ou plus informel) ne paraît supérieur à l'autre; tout dépend des écoles et des pratiques habituelles. La clé du succès en matière de recrutement semble cependant résider dans la collaboration : plus les écoles participent au référencement de jeunes, plus le recrutement par les intervenantes est facile.

Pour stimuler le recrutement, une publicisation du projet se fait aussi à l'occasion par l'école, essentiellement par l'envoi de courriels au personnel scolaire ou lors d'une rencontre d'équipe, mais cette étape semble plus ou moins développée selon les écoles ou les centres de FGA. Puis, le mode du bouche-à-oreille continue d'assurer la promotion du projet. Dans de rares cas, on peut noter des publications sur Facebook ou des mentions du projet dans les médias locaux. Les jeunes recrutés, de même que leurs parents, doivent signer un formulaire de consentement. Dès lors, les rencontres prévues au programme entre l'intervenante et le jeune, de même que la participation aux autres activités prévues, peuvent commencer.



Selon les intervenantes et les directions d'école, les jeunes recrutés sont contents de l'être. « Ils ont l'impression d'avoir été choisis pour quelque chose, de revêtir ainsi une certaine importance », nous diront plusieurs personnes interrogées. Une direction d'école a même rapporté que plusieurs parents dont les enfants n'ont pas de problèmes particuliers dans leurs études cherchaient à faire inscrire leurs enfants malgré tout pour qu'ils aient « la chance d'être accompagnés » même s'ils ne font pas partie de la clientèle cible. Nous verrons cependant plus loin que les jeunes ne parlent pas tant d'une fierté que d'un certain désir à « s'aider » lorsqu'ils expliquent leur participation au projet.

Enfin, il faut souligner que le recrutement est surtout l'affaire des écoles secondaires et non des centres de FGA. En effet, les élèves inscrits dans les écoles pour adultes sont informés qu'une intervenante du CJE est présente pour les accompagner dans leur cheminement, mais qu'ils n'ont pas à s'inscrire formellement à Everest pour solliciter ses services. En d'autres termes, « la porte est ouverte, ils viennent quand ils veulent, ils participent quand ils veulent, je m'assure d'être présente, mais il n'y a aucune obligation pour qu'ils viennent me voir », résume une intervenante de la FGA. Une autre expliquera qu'une inscription en FGA est comme une inscription à Everest, dans la mesure où le service (consulter l'intervenante) est automatiquement offert à tous les élèves, mais toujours sans obligation de leur part.

Une collaboration avec quelques lourdeurs administratives

Les relations entre les CJE et les écoles hôtes sont généralement positives (collaboration et respect) bien qu'elles aient pu nécessiter, au préalable, une clarification des rôles de chacun afin de démontrer la complémentarité des services et non la concurrence, et ainsi dissiper les craintes de certains membres de milieux scolaires. En effet, quelques cas nous ont été rapportés à ce sujet où des membres du personnel scolaire « craignaient de perdre leur job avec la venue du communautaire ». Ces craintes sont toutefois rapidement chassées par les directions scolaires auprès de leur personnel. Jamais nous n'avons senti de profondes difficultés entre les deux parties (école-CJE), ou sinon elles sont tenues secrètes. Les directions d'école interrogées sont rarement critiques à l'égard du fonctionnement du projet, à quelques exceptions près, qui tournent autour du taux de roulement du personnel des CJE, qu'elles jugent parfois élevé et qui nécessite une constante adaptation de leur part à l'égard des nouvelles intervenantes en persévérance scolaire.

Dans le cadre d'Everest, les directions d'école ont souvent une fonction servant à chapeauter le déroulement du projet, surtout en matière logistique. Un directeur dira d'ailleurs que les écoles sont « des facilitatrices pour que le projet fonctionne ». Quelques écoles disent s'assurer de parler du projet à l'équipe-école afin que les différents intervenants scolaires puissent référer des jeunes au projet, mais cette forme de communication ne semble pas également répandue. Les écoles s'assurent aussi de fournir ce qu'il faut à l'intervenante pour réaliser son travail (local réservé au projet, accès au logiciel pour consulter les dossiers des élèves, mise en relation avec d'autres ressources de l'école, s'il y a lieu, pour des activités ou services). Quelques intervenantes ont cependant souligné de petits irritants à ce sujet. En raison de lourdeurs administratives avec les centres de services scolaires, l'accès informatique pour la consultation des dossiers des élèves peut parfois être ardu. Aussi, parce que les écoles souffrent souvent d'un manque d'espace, le bureau réservé au projet n'est pas toujours adéquat (ouvert et passant, rendant difficiles les suivis individuels ou les rencontres d'écoute). En somme, on sent de manière générale une réelle collaboration entre les écoles et les CJE même si cette collaboration pourrait être perfectible à certains égards.

Des jeunes discrets « qui passent entre le mur et la peinture »

Pour illustrer leur caractère discret, c'est souvent par cette formule que les intervenantes et les directions d'école/centre présentent les profils des jeunes ciblés par le projet. « Ils ne font pas beaucoup de bruit, mais ils sont là et ont besoin d'aide », rappellent plusieurs personnes interrogées. L'ensemble des projets déployés dans les écoles visent les jeunes à risque de décrocher qualifiés de « discrets » ou de « désengagés »; « ceux ou celles qui passent sous le radar », comme le mentionnent plusieurs intervenantes et directions d'école, mais sans problème de comportement ou sans « bris de fonctionnement », comme le précise une directrice. Plusieurs acteurs du projet parlent aussi d'eux comme des « oubliés du système », d'où l'importance d'avoir un service qui leur est spécifiquement destiné. Les intervenantes peuvent aussi nommer des critères plus précis pour parler des jeunes visés : présentant un taux d'absentéisme élevé, une faible participation en classe ou des difficultés à l'école (en situation d'échec ou près de l'être).





Pour mieux comprendre le profil de ces jeunes visés par Everest, il est utile de rappeler quelques notions sur le décrochage scolaire.

Le décrochage scolaire est un problème multifactoriel, en ce sens qu'il est le résultat de plusieurs facteurs de différents ordres : individuel, scolaire, familial et socioéconomique (Janosz et coll., 2000; Fortin et coll., 2004; Dupéré et coll., 2014; Bouchard, 2020). La littérature recense plusieurs typologies pour identifier les décrocheurs (Kronick et Hargis, 1900; Janosz et coll., 2000; Fortin et coll., 2006). L'une d'elles (Janosz et coll., 2000), citée fréquemment dans la littérature et utilisée par les CJE participant au projet, parle de quatre types de décrocheurs potentiels basés sur les caractéristiques de l'expérience scolaire de ces jeunes : les élèves discrets, les élèves désengagés, les élèves sous-performants et les élèves inadaptés. Dans le cadre d'Everest, on s'intéresse davantage aux discrets et aux désengagés. Les premiers ne présentent aucun problème de comportement et leurs performances scolaires, plutôt faibles, restent tout de même légèrement supérieures à la note de passage. Cette catégorie de décrocheurs potentiels est discrète, car ces jeunes passent inaperçus aux yeux de plusieurs acteurs (enseignants, intervenants, parents, membres de la communauté, etc.) même s'ils peuvent démontrer de l'engagement dans leurs études. Pour ce qui est des élèves désengagés, on observe parfois chez eux de l'indiscipline en plus d'un faible engagement scolaire. Ce type de décrocheurs obtient cependant des résultats scolaires dans la moyenne, habituellement supérieurs aux résultats des élèves discrets. Ces élèves n'aiment pas l'école et présentent un sentiment de compétence plus faible que les autres, ce qui affecte leurs aspirations scolaires. Les élèves désengagés ont les aptitudes pour réussir, mais ils n'accordent pas d'importance à leur parcours scolaire.

S'il apparaît évident qu'il faille s'intéresser aux élèves désengagés pour stimuler, entre autres, leur motivation et leur goût pour l'école, on peut se demander pourquoi il est important de s'intéresser aux élèves discrets s'ils ne présentent pas, a priori, de problèmes liés à l'engagement scolaire. Pour Lévesque et Janosz (2008), la catégorie d'élèves discrets représente 40 %


des profils des décrocheurs, ce qui représente une proportion importante et non négligeable, sachant qu'ils sont les plus susceptibles de se raccrocher à l'école. En effet, les décrocheurs discrets ont un profil très différent des autres types de décrocheurs. Ce sont les seuls qui ne présentent pas de troubles de comportement et qui, d'un point de vue de l'engagement scolaire, sont moins affectés. En effet, ce sont surtout leurs faibles résultats scolaires et leur environnement familial qui représentent souvent la source de leur vulnérabilité (Janosz et coll., 2000).

En ce qui concerne la FGA, les participants au projet Everest ne sont pas moins à risque de décrocher (à nouveau) ou de se désengager parce qu'ils sont considérés comme des adultes au sens de la loi. Le besoin d'encouragement et de soutien est également mentionné par ces participants. Pour Rousseau (2022), ces élèves plus âgés ne demandent pas moins que d'avoir un environnement propice aux apprentissages, un environnement où ils se sentiront rassurés, entourés, soutenus et conseillés.

Une programmation diversifiée pour répondre aux besoins des jeunes

Les projets Everest déployés dans les écoles présentent une offre de services et d'activités en accord avec les besoins et les particularités des jeunes. Bien que chaque projet ait sa propre programmation, on observe une structure générale dans l'ensemble des projets Everest.

Les projets sont d'abord organisés autour de rencontres individuelles qui ont lieu pendant les cours, à raison d'une rencontre aux deux semaines environ (variable d'une école à l'autre). Il y a donc entente préalable avec l'enseignant pour « sortir le jeune de la classe » pour ces rencontres, rappellent plusieurs intervenantes. Tel que mentionné précédemment, ces rencontres ont pour but d'écouter et d'accompagner les jeunes dans leur parcours, de les aider à parler de leurs difficultés et à trouver des solutions, et de soutenir leur motivation et leur persévérance. Pendant ces rencontres, les jeunes peuvent faire part des défis auxquels ils doivent faire face, de leurs craintes et interrogations, mais aussi de leurs joies, de leurs intérêts; tous les sujets sont permis pourvu qu'un lien soit maintenu entre ces jeunes et les intervenantes. Les rencontres individuelles cherchent aussi à donner un sens aux études; elles veulent « amener le jeune à découvrir l'importance de l'école, voir que ce n'est pas plate », comme le soulignent plusieurs intervenantes.



Dans le cadre de ces rencontres, les intervenantes peuvent référer le jeune à des ressources spécialisées, au besoin. C'est aussi pourquoi les intervenantes peuvent ainsi être vues comme des actrices pivots qui coordonnent les services susceptibles d'aider les jeunes à améliorer leur bien-être à l'école. Des intervenantes ont également rappelé que le mode disciplinaire ne figure pas au programme de ces rencontres puisque cet aspect est réservé à l'école, qui peut parfois l'oublier et s'attendre à ce que l'intervenante réprimande un élève pour un comportement déviant. Dans de pareils cas, les intervenantes affirment qu'elles doivent rappeler aux directions d'école qu'elles ne sont pas là pour « faire la police », mais plutôt pour soutenir la motivation et l'engagement scolaires. Une intervenante donne d'ailleurs l'exemple d'une élève qui s'est présentée à l'école sans respecter le code vestimentaire. La direction a alors souhaité que l'intervenante réprimande cette élève. Or, pour cette élève désengagée au fort taux d'absentéisme, « le simple fait de se présenter à l'école est déjà une petite réussite qu'il faut souligner et non punir », a rapporté l'intervenante. Cet exemple illustre donc l'importance, pour les deux parties (CJE et école), de clarifier leurs rôles respectifs dès le départ.

Par ailleurs, les rencontres individuelles peuvent aussi servir au suivi d'un plan d'action et/ou à l'élaboration d'un projet de vie établi par le jeune, qui sera toutefois accompagné dans cette tâche par l'intervenante. Le plan d'action vise à faire en sorte que le jeune détermine des objectifs personnels à atteindre au cours de l'année, alors que le projet de vie cherche à le faire réfléchir à plus long terme, soit à se questionner sur ses aspirations scolaires et professionnelles (qu'est-ce que j'aimerais faire dans la vie et de quelles études aurai-je besoin pour cela?). Mais peu importe le contenu spécifique des rencontres, les intervenantes citent fréquemment l'objectif de pouvoir aider les jeunes à développer leur autonomie. Les plans d'action ou les projets de

vie y collaborent assurément en amenant les jeunes à se prendre en charge.

Des rencontres de groupe, organisées par l'intervenante, sont également prévues entre les jeunes. Variables d'une école à l'autre, elles peuvent être tenues jusqu'à deux fois par semaine sous forme de causeries (discussions libres) ou d'ateliers thématiques. Elles peuvent avoir lieu le matin avant les classes ou le midi. C'est le moment d'échanger pour développer les habiletés sociales des jeunes et raffermir le sentiment d'appartenance au groupe. Ces rencontres peuvent aussi être un espace pour outiller les jeunes par rapport à différentes habiletés psychosociales ou organisationnelles. Par exemple, lorsqu'il s'agit d'un atelier thématique sur le stress, les jeunes reçoivent des trucs pour savoir comment mieux le gérer. D'ailleurs, nous avons noté dans une école une activité de zoothérapie pour aider à gérer le stress à l'aide de petits animaux. S'il s'agit d'un atelier sur la gestion du temps, les jeunes apprendront plutôt des stratégies pour organiser leur agenda et gérer leurs priorités. Il en va de même pour les ateliers sur la communication interpersonnelle où les jeunes pourront développer leurs habiletés dans ce domaine. D'autres sujets peuvent aussi être abordés, comme la maîtrise de ses émotions ou le développement de son estime personnelle. Nous avons remarqué également quelques activités de groupe plus ludiques, comme des sorties en mode parascolaire (salon du livre, cabane à sucre, etc.) ou des « repas récompenses » pour souligner les efforts des jeunes, mais aussi pour favoriser la cohésion sociale du groupe. Bref, les activités de groupe peuvent prendre plusieurs couleurs selon les écoles/centres, les élèves et leur réalité. L'aspect volontaire est souvent précisé par les intervenantes; en effet, les jeunes inscrits peuvent décider de participer ou non à une activité. Les rencontres individuelles, quant à elles, sont obligatoires afin d'assurer un suivi auprès de l'élève et de ses parents.



Motivation et pandémie

Le soutien de la motivation est d'autant plus crucial en raison du contexte pandémique qui sévit depuis mars 2020 et qui, au moment d'écrire ces lignes, persiste même si plusieurs mesures sanitaires ont été levées. Plusieurs études, notamment celle menée par l'Université de Sherbrooke (Barma, Deslandes, Ste Marie, 2021), ont d'ailleurs démontré la détresse vécue par plusieurs adolescents. On y constate, entre autres, que les jeunes s'ennuient (82 %), ressentent de la tristesse (59 %) et que la motivation n'est pas au rendez-vous pour effectuer les travaux scolaires (65 %). Une majorité de répondants (57 %) notent d'ailleurs que leurs résultats scolaires sont moins bons qu'à l'habitude, alors que près du quart (24 %) disent ne pas avoir compris la matière enseignée.

Qu'est-ce que l'autonomie?

Pour un individu, l'autonomie résulte « de la capacité que lui donne sa raison de pouvoir vivre et agir par soi. Le propre de l'individu humain est en effet de pouvoir se décider par lui-même à partir de représentations et de normes émanant de sa réflexion critique, qu'il est apte à traduire en stratégies et en actes » (Laurent, 1993 :4). L'éducation fait appel à l'autonomie de l'individu, autrement dit à « la capacité de l'individu de se reconnaître lui-même dans ses œuvres et dans ses projets, de coopérer au pilotage de son propre développement, de découvrir en celui-ci une exigence de sa propre réalisation [...] » qui, bien sûr, doit se dérouler avec sens moral et rapports de solidarité (Durkheim, 1963).

Communiquer avec les parents et les accompagner dans leur rôle : un défi constant

Au terme des rencontres individuelles avec les jeunes, les intervenantes effectuent un suivi périodique auprès des parents. Ce suivi sert davantage à s'enquérir des observations faites par les parents à l'égard de leur enfant depuis leur participation au projet que de résumer le contenu des rencontres entre les intervenantes et les jeunes. D'ailleurs, avant de contacter les parents, les intervenantes consultent les jeunes afin de connaître le type d'information ou de sujet dont elles peuvent discuter avec leurs parents. De cette manière, les intervenantes évitent de placer les jeunes dans des situations qui pourraient les mettre mal à l'aise et éventuellement les faire abandonner le projet.

Les intervenantes ont également la responsabilité d'organiser des activités avec les parents afin de favoriser la communication avec eux, mais aussi pour les soutenir dans l'accompagnement de leur enfant à l'école. Ces activités ont été peu nombreuses en 2021-2022, mais ce n'est pas par manque d'effort, au contraire. Joindre les parents et les inciter à participer à des activités pour encourager leur implication est un défi bien connu par le milieu communautaire et scolaire qui dépasse les contours d'Everest. Des intervenantes ont d'ailleurs précisé que plusieurs réflexions sont entamées à ce sujet dans les CJE et les écoles pour mieux faire face à ce défi. Quelques activités d'échange avec les parents, sous forme d'ateliers thématiques, ont tout de même eu lieu et méritent d'être soulignées. Dans ces activités, virtuelles ou présentielles, et parfois en duo (parents-enfants), des intervenantes abordent divers sujets dans le but d'outiller les parents à l'égard de certains enjeux. Comment soutenir la persévérance de son enfant, comment communiquer avec lui, comment assurer une meilleure gestion des écrans, etc., sont quelques exemples observés dans Everest.

Pour les projets déployés dans les centres de formation générale aux adultes, les liens avec les parents sont peu ou pas développés. Cela s'explique aisément par l'âge et la situation des participants, qui ont souvent 18 ans et plus et qui ne vivent généralement plus avec leurs parents (certains n'entretiennent même plus de liens avec eux). Par conséquent et en vertu de la loi, les écoles ne sont pas tenues d'informer les parents des étudiants de 18 ans et plus. Toutefois, une intervenante dit avoir développé des stratégies pour créer malgré tout un réseau de pairs soutenant. Par exemple, elle publie sur Facebook des photos ou des nouvelles concernant l'atteinte d'un objectif ou la réussite des jeunes inscrits en FGA. De cette manière, elle essaie de promouvoir les accomplissements des jeunes adultes autour d'eux afin de favoriser les encouragements par les pairs, les amis, les membres de la famille, les différents types d'intervenants ou d'autres personnes significatives dans la vie de ces participants.

²¹ Soulignons que la littérature scientifique n'est pas consensuelle à l'égard des impacts que peut avoir ce type d'implication parentale (probablement l'un des plus exercés) sur le parcours des élèves. Selon les compétences des parents, mais aussi selon le type de supervision pratiqué, les relations entre la participation parentale dans les devoirs et leçons et les résultats scolaires présentent des constats mitigés (tantôt positifs, tantôt négatifs) chez plusieurs chercheurs, comme le relèvent Deslandes et ses collaborateurs (2008).

L'implication parentale, comment la concevoir?

Des typologies détaillées ont été développées pour présenter les divers niveaux possibles d'implication parentale. L'une d'elles (Epstein, 2001), citée fréquemment dans la littérature, parle de six niveaux pour référer à ces types d'implication :

- Les rôles et les compétences parentales (les responsabilités à l'égard de la santé et de la sécurité de son enfant, l'affection donnée, la préparation à l'école, le développement d'habiletés sociales);
- **La communication entre l'école et la famille** (l'échange bidirectionnel d'informations entre l'école et les parents, les rencontres parents-enseignants);
- Le bénévolat (l'accompagnement lors de sorties éducatives, la présence à la bibliothèque);
- **Les apprentissages à la maison** (l'aide et la supervision des études²¹, l'enseignement de la discipline, les discussions avec son enfant, l'exploration d'intérêts);
- La participation à la prise de décisions (la participation à des comités de parents ou à des conseils d'établissement);
- **La collaboration avec la communauté** (les échanges multiformes avec le milieu de vie ou avec d'autres parents).

Les aspects surlignés apparaissent favorisés dans le cadre d'Everest, grâce aux suivis réalisés auprès des parents (par téléphone ou par courriel) ou encore lorsque des activités destinées précisément aux parents sont organisées pour les accompagner dans leur rôle.

La participation de la communauté : une géométrie variable

Dans les discours, l'apport de la communauté est considéré comme essentiel par l'ensemble des intervenantes et des directions d'école/centre. Cependant, son opérationnalisation semble être difficile dans certains cas, et le contexte pandémique n'a bien sûr pas aidé. En effet, plusieurs activités et accès ont été compromis en raison des mesures sanitaires. Mais au-delà de cette situation exceptionnelle, la collaboration avec la communauté peut aussi présenter quelques défis sur le plan de l'approche et de la participation en général. Qui approcher? Quel type de collaboration solliciter? Voilà des questions que se sont posées des intervenantes et des directions d'institution au moment des entrevues en début de projet. « Ouvrir les portes de l'école » est une expression souvent utilisée par les directions pour parler de cette volonté à faire connaître l'école à la communauté, et la communauté aux jeunes, mais le processus pour y arriver peut prendre du temps avant de se mettre en place. D'ailleurs, nous avons pu remarquer que, chez certaines directions d'école, l'implication de la communauté se traduit uniquement par le fait d'entretenir une conversation avec elle (lors de rencontres avec la municipalité, le CLSC, etc.) pour parler du projet et/ou des élèves à risque de décrochage, sans nécessairement l'inviter à s'impliquer dans le parcours des élèves.

Le type d'implication de la communauté diffère donc d'une école/d'un centre à l'autre, en fonction des ressources disponibles, des intérêts des jeunes et des ententes qui sont parfois déjà établies avec certains organismes ou milieux. L'édition 2021-2022 d'Everest a pu faire valoir quelques expériences intéressantes de collaboration avec la communauté. Nous en présentons ici des exemples.

Pour certains projets, la communauté sert surtout à renseigner les jeunes sur les ressources disponibles. En ce sens, quelques intervenantes ont d'ailleurs mentionné que les jeunes ne connaissent souvent pas leur communauté : « Quand on leur demande de nommer quelque chose de leur communauté, ils ne savent pas quoi répondre, à part l'école ». Quelques sorties ont donc été organisées pour visiter des organismes locaux qui offrent différents services, comme des maisons de jeunes ou des organismes d'aide alimentaire. D'autres fois, ce sont des organismes qui peuvent être invités à l'école pour parler de leurs services et se présenter aux jeunes. Par exemple, des travailleurs de rue ou des intervenants communautaires locaux (tous sujets confondus) sont

venus rencontrer des participants pour expliquer leur travail et pour créer des liens avec eux. De cette manière, les jeunes bonifient leur calepin de ressources et peuvent se tourner vers ces personnes ou organismes de soutien en cas de besoin. Cette forme de collaboration fait de ces acteurs de la communauté des agents de liaison clés pour élargir le capital social des jeunes et de leur famille (Hands, 2014).

Un autre type de collaboration avec la communauté est également observé : celui du volontariat ou de la participation citoyenne. S'impliquer dans la communauté devient ainsi une manière de se sentir utile, mais aussi de tisser des liens avec d'autres jeunes ou membres du milieu de vie. Par exemple, en collaboration avec une maison des aînés et des travailleurs de rue, des jeunes ont participé à la conception de petits présents qui ont pu être remis à des gens seuls ou dans le besoin pendant la période des Fêtes. D'autres jeunes ont pu faire du bénévolat lors de la Nuit des sans abris ou encore dans un marché de Noël. De plus, dans le cadre d'activités de cuisine collective (en partenariat avec des organismes locaux), des jeunes ont pu à la fois apprendre à cuisiner et partager avec les autres, et à développer un certain nombre de compétences générales (planifier, organiser, communiquer).

Pour quelques écoles, la communauté est plutôt sollicitée pour permettre la tenue d'activités culturelles qui pourront donner le goût aux jeunes de s'impliquer dans leur réalisation. Il peut s'agir de collaborations avec des théâtres de la région, des conteurs, des peintres, bref des artistes qui accompagneront les jeunes dans une création (une pièce de théâtre, une soirée de contes, une murale peinte). Ces activités, qui peuvent être ouvertes à d'autres jeunes également (non inscrits à Everest), stimulent la curiosité intellectuelle et artistique des participants, ainsi que leur sentiment de fierté et d'appartenance à un groupe.

Enfin, il ne faut pas oublier que les CJE sont eux-mêmes des acteurs de la communauté. Par conséquent, la simple présence d'un acteur comme le CJE dans l'école collabore à la démarche EFC puisqu'il joue le rôle de la communauté qui s'implique dans le parcours scolaire de l'élève et qui communique avec sa famille. L'école n'est ainsi plus seule à accompagner l'élève et sa famille. Dans cette perspective, une direction d'école a d'ailleurs mentionné qu'il pourrait être très opportun de « faire entrer davantage de ressources externes dans l'école, en provenance de la communauté, pour offrir plus de services aux jeunes dans le besoin, comme ceux aux prises avec des problèmes de toxicomanie, une dépendance aux jeux vidéo, etc. ».

Des effets rapidement observables

Dès le début du projet, les intervenantes et les directions d'école ont énoncé des objectifs clairs en termes d'effets souhaités, qui se rattachent à une conception de la réussite éducative et non uniquement scolaire. En ce sens, pour les personnes interrogées, il ne suffit pas d'avoir la note de passage. Everest doit aussi et surtout servir à l'acquisition, par chaque élève, d'un ensemble de compétences générales, utiles à l'expérience scolaire, de même qu'à développer des attitudes positives et engagées envers l'école. Une plus grande motivation et une plus grande autonomie, un meilleur engagement (moins d'absentéisme, respect des règles, remise des travaux, etc.), la capacité à se fixer des buts, un plus grand épanouissement, une meilleure connaissance de soi, la capacité de se projeter dans l'avenir, prendre goût à l'école, s'ouvrir aux autres (socialiser et coopérer) et développer des habiletés sociales sont des effets souhaités et exprimés par les intervenantes et les directions d'école/centre lors des premières entrevues qui ont eu lieu en début de projet. Et si les personnes interrogées attendent ces effets surtout vers la fin du projet, quelques-unes soulignent que des améliorations sont observées dans l'attitude de certains jeunes dès les premières semaines. En effet, des intervenantes ont rapporté que des élèves très discrets, pouvant même être atteints d'anxiété sociale, socialisent davantage avec les autres après seulement trois ou quatre semaines de participation.

Vers la fin du projet, les intervenantes confirment que les effets souhaités initialement sont encore plus observables et chez un plus grand nombre de participants. Des étudiants timides le sont moins, discutent davantage avec les autres, se font des amis ou s'entraident. Il en va de même pour l'anxiété, notée chez plusieurs en début de projet, qui se voit aujourd'hui nettement diminuée. Les sentiments dépressifs que pouvaient ressentir certains jeunes sont moins fréquents également. D'autres démontrent une plus grande confiance en eux,

« ont moins tendance à toujours demander si c'est correct », comme le souligne une intervenante, ou s'expriment plus facilement, avec moins de gêne, que ce soit en groupe ou en privé. Certains démontrent un plus grand engagement dans leurs études de même qu'une meilleure organisation (stratégies d'étude, remise des travaux, participation aux différentes activités, détermination d'un projet de vie ou d'objectifs à atteindre, etc.), ou encore s'affichent comme des élèves plus autonomes ou plus matures, notamment par la capacité à pouvoir trouver par eux-mêmes des stratégies de résolution de problèmes.

Selon les intervenantes, on remarque aussi un fort sentiment d'appartenance développé grâce à Everest. Dans un centre de FGA, par exemple, ce sentiment amène les participants à parler de leur école comme d'une « petite famille » où l'on se sent bien, ajoute une intervenante. C'est un sentiment important, car il influe sur l'assiduité des élèves. « Même si les jeunes n'ont pas toujours le goût de venir à leurs cours, ils aiment au moins venir à l'école », nous explique l'intervenante. « Plusieurs élèves s'ouvrent davantage ou viennent plus facilement vers moi pour parler, avoir de l'aide », ont déclaré des intervenantes qui remarquent une plus grande confiance des jeunes à leur égard, ce qui constitue pour elles un effet encourageant. Parallèlement, une autre intervenante ajoutera que « des jeunes s'adonnent à des discussions plus profondes », dans la mesure où ils n'ont plus peur de s'exprimer ou de parler de ce qu'ils vivent.

La diminution du nombre d'absences et de retenues est également mentionnée comme un autre effet positif. L'amélioration des notes scolaires chez certains jeunes représente un effet de plus. Une intervenante rapporte d'ailleurs qu'un jeune aux prises avec des difficultés en mathématiques s'est amélioré à un point tel qu'il participe maintenant à un concours de l'école dans cette matière. Enfin, si la motivation a bel et bien augmenté chez plusieurs jeunes, il semblerait que cette attitude profiterait également aux parents. En effet, ces derniers auraient plus de facilité à soutenir leur enfant en raison de l'amélioration de son niveau de motivation (selon les suivis réalisés par les intervenantes auprès des parents).

Bref, de multiples effets positifs peuvent être observés et les intervenantes sont aux premières loges pour en faire part. Nous reviendrons sur ces effets un peu plus loin avec le témoignage des jeunes. Nous verrons que les jeunes eux-mêmes sont nombreux à confirmer les avantages qu'ils retirent de leur participation à Everest.



Par ailleurs, plusieurs directions d'école espèrent que le projet pourra améliorer les relations avec les parents. Elles espèrent également une valorisation de leur image, particulièrement auprès des parents qui ont connu une mauvaise expérience avec l'école. Malheureusement, nous n'avons pu vérifier auprès des parents si cet objectif a été atteint. Cependant, les efforts de l'école et du CJE sont clairement marqués en ce sens, ne serait-ce que par la tenue d'activités destinées aux parents pour les accompagner dans leur rôle et par la volonté de les impliquer davantage dans la vie scolaire de leurs enfants.

Les effets d'Everest sur les jeunes résumés en quatre catégories

- Augmentation du niveau de motivation et d'engagement dans les études
- Plus grande ouverture aux autres; sociabilité et coopération entre les jeunes
- Développement d'habiletés en lien avec le sens des responsabilités, l'autonomie et la prise en charge de ses études et/ou de son avenir
- Meilleure connaissance de soi et amélioration du sentiment de bien-être à l'école



Une fin qui n'en est pas tout à fait une

Le projet se termine en même temps que l'année scolaire. Pendant la période estivale, les jeunes peuvent toutefois maintenir un lien avec le CJE au besoin. « On ne les laisse pas tomber; s'ils ont besoin de nous, on est là », disent des intervenantes des CJE. La prochaine édition du projet pourra reprendre

dès septembre 2022. Selon les niveaux ciblés par les écoles secondaires, les prochaines versions d'Everest démarreront avec une nouvelle cohorte, ou encore avec des jeunes de la cohorte passée s'ils sont intéressés à poursuivre et que leur niveau fait partie des critères de sélection. Par exemple, si une école offre le programme aux élèves de 3^e et 4^e secondaire, un participant en 3^e peut poursuivre l'année suivante alors qu'il est en 4^e. Quant aux adultes en FGA, ils peuvent bénéficier des services tant qu'ils sont inscrits au centre de formation. Plusieurs intervenantes nous ont affirmé également qu'elles conservaient des liens avec d'anciens participants pour les aider à cultiver leur persévérance. En d'autres termes, même les « anciens » peuvent toujours compter sur le soutien des intervenantes des CJE.

La voix des jeunes

Pourquoi acceptent-ils de participer à ce projet et quels avantages y voient-ils?

Pour un grand nombre de participants, qu'il s'agisse du secteur régulier ou de la FGA, c'est la volonté de « s'aider », de trouver des appuis pour surmonter ses difficultés qui les incite à s'inscrire au projet. En effet, et peu importe l'âge, plusieurs reconnaissent vivre de l'anxiété, avoir le sentiment d'être désorganisé ou encore éprouver différents manques (confiance, motivation, autonomie, sociabilité). Par conséquent, les participants affirment souvent apprécier le fait de pouvoir compter sur une personne pour parler de leurs défis personnels et pour y trouver une oreille attentive. À ce titre, plusieurs exemples de paroles de jeunes viennent confirmer ce besoin de soutien et, dans certains cas, l'importance que revêt l'intervenante pour eux lorsqu'on leur demande pourquoi ils se sont inscrits :

« Pour m'aider dans mes problèmes personnels, pour m'aider à mieux me concentrer. » (g17)²²;

« Parce que c'est le fun d'avoir quelqu'un à qui parler. » (f14)²³;

« Parce que j'ai besoin de ventiler, ça me fait du bien de parler à quelqu'un. » (f21);

« Pour vivre des activités qui peuvent m'aider à m'améliorer et rencontrer de nouvelles personnes. » (g15);

²² Signifie que la réponse vient d'un garçon de 17 ans.

²³ Signifie que la réponse vient d'une fille de 14 ans.

« Parce que je voulais pas lâcher l'école. » (g16);

« Parce que je suis tanné de ne pas avoir confiance en moi et aussi le projet avait l'air d'être quelque chose qui pourrait m'aider. Quand je me suis inscrit dans le projet, pour être honnête je ne savais pas. On m'a dit que ça pourrait m'aider avec mon estime, alors pourquoi pas? » (g14);

« Je sentais que j'avais besoin de soutien au niveau de ma motivation. Quand on m'a proposé de faire des rencontres de suivi à ce sujet, j'ai saisi l'opportunité parce que j'avais envie que les choses changent. Je ne désirais pas répéter les mêmes comportements qui m'ont mené à décrocher. Je me sens en confiance avec l'intervenante. » (g.17);

« Dès mon arrivée à l'école, j'ai recherché une personne-ressource qui pourrait me soutenir durant mon parcours scolaire, autant au niveau de la motivation que dans mes défis personnels. » (f24).

Des jeunes justifieront aussi leur participation au projet par leur intérêt pour les activités qu'il comporte. Pour eux, ce sont précisément les différentes activités du projet qui les animent. Cependant, si l'on retient que plusieurs de ces activités sont tenues dans le but d'accompagner les jeunes dans les différentes sphères de leur vie, on peut facilement conclure que les réponses de ces jeunes témoignent également d'un désir d'être soutenus dans leurs parcours.

Quand on demande aux participants ce qu'ils préfèrent dans le projet, les activités mises en place par l'intervenante sont fréquemment mentionnées. Rencontres individuelles, causeries entre les participants, ateliers thématiques (p. ex. gestion du stress), les jeunes disent trouver ces activités à la fois utiles et agréables. Plusieurs souligneront, dans leurs propres mots, que ces activités créent une ambiance de camaraderie, un espace pour réfléchir et discuter et aussi pour rencontrer d'autres élèves. Le fait d'être avec d'autres jeunes est aussi un élément apprécié, comme le souligne cet adolescent : « Moi, c'est vraiment par rapport au rassemblement d'ados, c'est le truc numéro 1 que je trouve pas pire. » (g14)

Peu de jeunes trouvent des aspects négatifs au projet. Les quelques exemples tournent souvent autour de la présence de participants parfois bruyants, dérangeants ou « tannants ». Mais dans ces cas, rien n'indique que les répondants laisseraient tomber pour autant leur participation au projet.

Après quelques semaines de participation²⁴, les jeunes sont nombreux à observer chez eux au moins un effet positif du projet. Pour eux, l'effet peut être résumé à sa plus simple expression, mais il n'en est pas moins important. Voici des exemples témoignant d'effets encourageants observés par les jeunes eux mêmes :

« Je suis plus présent à l'école. » (f12);

« Je suis meilleur dans mes cours. » (g13);

« Je me fais plus confiance. » (g13);

« J'ai amélioré mes relations avec mes profs. » (g,13);

« Plus intégré à l'école, j'ai amélioré un peu mes notes. » (g13);

« J'étudie un peu plus. » (g17);

« Je me concentre plus dans mes travaux, je fais davantage mes travaux; augmentation de mes notes. » (g17);

« J'ai plus de motivation à l'école. » (g16);

« J'ai des outils pour m'organiser. » (f14);

« Je passe mes cours. » (f14).

De surcroît, certains participants, surtout les plus âgés, notent un ensemble de changements encore plus explicites. Ces trois exemples le démontrent :

« Mon niveau de stress a énormément diminué. Par exemple, avant, j'avais des nausées le matin avant d'aller en examen, alors que maintenant, les journées où je suis en examen sont des journées comme les autres. Aussi, je sors davantage. J'ai socialisé à l'école, car les élèves me convenaient plus qu'à mon ancienne école. Je m'investis et m'implique plus dans les projets qui me sont proposés. Je me suis mieux comprise en apprenant à me connaître. » (f18);

« Augmentation de mes résultats scolaires. Parfois, mon estime de moi est meilleure et me permet de faire des choses que je n'ose pas toujours faire. Cela m'a aidé aussi au niveau de la santé et ça a un impact à la maison. » (g17);

« Oui, j'ai appris à faire face à mon saboteur intérieur afin d'éviter le plus possible de faire de l'autosabotage. J'ai appris à reconnaître les moments où mon autosaboteur se présente et à prendre les moyens nécessaires pour continuer d'avancer. Je fais moins de procrastination aussi, ce qui a un impact sur ma motivation et mon niveau de stress. » (f24).

²⁴ Au moins huit (8) au moment des entrevues.

Même chez les quelques participants qui avouent s'être inscrits au projet uniquement parce qu'un ami, un intervenant scolaire ou un enseignant leur en a fait la suggestion, ou encore « pour manquer des cours²⁵ » (g14), on remarque des résultats favorables. En effet, ces jeunes disent voir des bienfaits (avoir une plus grande motivation, être moins gêné avec les autres, s'organiser mieux dans ses études, etc.) et n'ont aucun regret. D'ailleurs, ce n'est sans doute pas pour rien que tous les participants répondent positivement quand on leur demande si le projet en vaut la peine, s'ils le recommanderaient à un ami dans le besoin.

Il est également intéressant de relever l'opinion des participants à l'égard de l'école. Que pensent-ils de l'école en général? Les réponses principales peuvent se résumer en trois grandes catégories qui expriment l'**intérêt** pour l'école, ou au contraire l'**ennui ou la difficulté**, ou encore un **discours critique** sur la façon dont l'école est conçue.

En effet, un certain nombre de jeunes affirment trouver un intérêt à l'école, malgré tout. Certaines réponses sont très peu élaborées et se résument à des « J'aime ça » ou « J'aime quand même ça », alors que d'autres le sont un peu plus et peuvent même mentionner la reconnaissance de l'importance de l'école (surtout chez les participantes plus âgées), comme ces trois extraits l'illustrent :

« Je ne peux pas dire que j'aime pas l'école, c'est avantageux d'y aller, ça te donne des chances dans l'avenir pour réussir ta vie. » (f19);

« C'est important pour mon avenir de faire un métier que j'aime et dans lequel je m'épanouis. » (f21);

« C'est très important, je n'aurais pas dû lâcher l'école quand j'étais au secondaire, je le regrette. J'ai été mal influencée. » (f29).

Pour certains participants, l'intérêt porté à l'école est parfois conditionnel, comme pour cette jeune fille (13 ans) qui avoue aimer l'école quand elle ne se fait pas intimider, ou ces deux garçons (12 et 13 ans) qui disent aimer l'école parce qu'ils peuvent voir leurs amis, ou encore cette fille (12 ans) qui l'apprécie surtout pour les activités.

Dans un autre registre, plusieurs jeunes donnent des réponses qui expriment plutôt l'ennui ou une certaine difficulté vécue à l'école. Quelques exemples :

« C'est plate, je viens surtout parce que ma mère m'oblige et pour voir mes amis et ma blonde. » (g17);

« Les profs sont plates, ils parlent trop. » (g13);

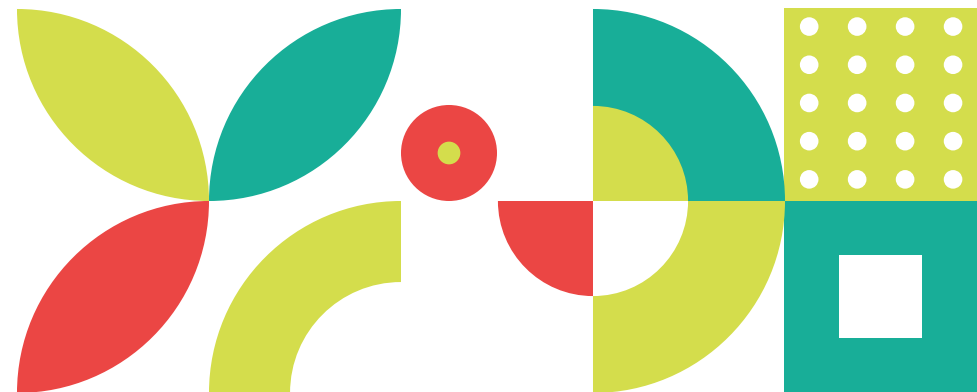
« C'est difficile psychologiquement, nous met beaucoup de pression. » (f19);

« C'est difficile, peur de me faire juger. » (g15);

« Je trouve que c'est difficile. Les cours et les filles m'intimident. » (f13);

« C'est dépressif, toujours la même routine, toujours la même affaire, c'est plate et routinier. » (f18).

Dans cette catégorie de réponses, la difficulté ou l'ennui exprimés peuvent néanmoins s'accompagner de quelques éléments positifs, généralement associés aux amis ou à des activités. « Les cours sont plates et ennuyants, mais entre les cours et au dîner, tu peux voir tes amis et des fois sont dans tes cours. » (g16) et « C'est long et plate, sauf quand tu as du sport... » (g13) en sont quelques exemples.



²⁵ En effet, les participants au projet peuvent sortir d'un cours pour assister aux rencontres individuelles avec l'intervenante (avec l'approbation du personnel enseignant).

Enfin, un certain nombre de jeunes tiennent un discours critique relativement développé sur l'école en témoignant d'aspects négatifs ou frustrants à leurs yeux. Dans ces cas, bien souvent, ils ne mâchent pas leurs mots. À titre d'exemples :

« C'est de la merde parce que ça rend le monde en dépression, ça met trop de pression. Car ils sont trop exigeants et ne se soucient que des résultats. » (f16);

« C'est de la merde. C'est pour une catégorie de personne, l'école. Ce n'est pas adapté pour tout le monde. Les apprentissages, c'est vraiment plus pour les personnes qui sont bons mentalement que pour ceux qui sont bons manuellement. On doit écouter et faire ce qu'ils nous disent. » (g17);

« Je trouve que c'est bon, il [l'école] enseigne de bonnes affaires, mais il [l'école] devrait t'apprendre à gérer ta vie. Comme la gestion du stress ou la dépression, je connais beaucoup de personnes qui ne va pas bien et qui se mutilent, mais les maths et français ce n'est pas ce qui vont les faire aller bien. L'école est faite pour créer des ouvriers de la société, mais pas pour aller bien. » (g14).

Des participants peuvent aussi relever que si l'école secondaire est à critiquer, les centres de formation aux adultes répondent, quant à eux, beaucoup mieux aux besoins des élèves, comme l'explique cette fille :

« Quand j'entends parler d'écoles secondaires, j'ai des nausées. Je ne me suis jamais sentie confortable dans une école secondaire. Je ne me sentais pas aidée non plus. J'ai longtemps souhaité que les établissements scolaires comprennent que leur manière de fonctionner ne convient pas à tout le monde. Je trouve que l'école aux adultes aide beaucoup plus les élèves, car ils s'adaptent au mode de fonctionnement des élèves et je trouve que cela est important. » (f18).

Que peut-on retenir de la parole des participants?

En résumé, les participants s'inscrivent au projet surtout parce qu'ils espèrent y trouver du soutien qui les accompagnera dans leur parcours et, à ce titre, la figure de l'intervenante occupe un rôle crucial et apprécié. De manière générale, ils apprécient les activités, car elles leur permettent de discuter, faire des apprentissages et fraterniser avec les autres, soulageant ainsi le sentiment de solitude que peuvent ressentir les jeunes au profil discret. Aussi, une grande proportion reconnaît que le projet a des impacts favorables sur leur attitude et leur comportement (plus grande motivation, meilleure connaissance de soi, diminution de l'anxiété, etc.). Enfin, ce que les jeunes pensent de l'école est soit positif (ils trouvent un intérêt à l'école), soit négatif (ils trouvent l'école ennuyeuse ou difficile), ou encore sensible et réfléchi (ils ont un discours critique sur l'école dans son ensemble).



Cette recherche aura permis de répondre aux deux objectifs initiaux qui étaient, d'une part, de synthétiser les grandes lignes de la littérature en matière d'approche EFC et, d'autre part, de présenter les observations saillantes découlant de l'expérience Everest qui s'est tenue pendant la période scolaire 2021-2022. Dans la mesure où la réussite éducative est une responsabilité partagée entre l'école, la famille et la communauté, la recherche a fourni des bases de compréhension sur les approches collectives et écosystémiques. Si un grand nombre de partenaires de la réussite éducative ont déjà entendu parler des approches ou collaborations EFC, plusieurs ne savent pas toujours, en revanche, comment elles se traduisent plus précisément. La recherche est donc venue clarifier ces concepts et les illustrer en exemples à partir d'une expérience réelle. Les observations faites à partir de cette expérience ont d'ailleurs permis de confirmer des effets positifs chez les jeunes – et souvent dès les premières semaines – ainsi qu'une démonstration concrète de collaboration entre l'école et des acteurs non scolaires pour favoriser la persévérance et la réussite globale de l'élève. Il reste cependant quelques limites à la recherche et des défis à relever qui méritent d'être mentionnés, mais ces limites et défis peuvent s'avérer des pistes intéressantes à développer pour l'avenir.

Le court délai de réalisation de la recherche et les difficultés à joindre les parents et les acteurs de la communauté pour recueillir leur avis sur le projet pourraient donner lieu à une autre phase de recherche, axée sur ces aspects uniquement. La parole des parents et des acteurs de la communauté aurait sans aucun doute apporté un éclairage supplémentaire sur la pratique EFC. Cela dit, nous savons tout de même, par la voix des intervenantes et des directions d'institution scolaire, que les parents et la communauté présentent des défis dans l'organisation de tels projets. En effet, des éléments en lien avec les parents (communication et participation difficiles) et la communauté (implication plus ou moins développée selon les écoles) sont ressortis à plusieurs reprises pendant les entrevues, suggérant la fourniture d'efforts substantiels et concertés dans le domaine pour les prochains projets de ce type.

Les principaux acteurs des milieux scolaires et communautaires sont déjà bien au fait des défis associés à l'implication parentale. Les facteurs pouvant favoriser la communication et la participation entre l'école et la famille constituent toujours un sujet d'actualité. Il en va de même pour les collaborations avec la communauté, qui ne sont pas toujours aisées sur le plan de l'opérationnalisation. Ces défis sont d'ailleurs largement soulignés dans la littérature scientifique²⁶.

Pour mieux répondre aux défis en lien avec les parents, il peut être utile de garder en tête le processus de l'implication parentale de Hoover-Dempsey et Sandler (1997), qui ont développé un modèle théorique sur le sujet, lequel fait souvent office de référence initiale dans la littérature. Selon ce modèle, trois composantes peuvent encourager les parents à s'impliquer dans la vie scolaire de leurs enfants. Il s'agit de la représentation que les parents ont de leur rôle (ils doivent comprendre que leur participation à l'éducation de leur enfant est l'une de leurs responsabilités), de leur sentiment de compétence dans ce rôle (ils doivent sentir qu'ils peuvent aider leur enfant à réussir à l'école) et des occasions ou des invitations

DES PISTES POUR L'AVENIR

²⁶ À titre de rappel, l'ensemble des travaux de Deslandes et Larivée en font souvent mention. Voir leurs références dans la bibliographie.

qu'ils reçoivent pour s'impliquer dans la vie scolaire (ils doivent percevoir, de la part de l'école, que leur participation est désirée et nécessaire). Pour résumer en quelques mots : si les parents perçoivent que c'est leur rôle de s'impliquer, qu'ils sont compétents et les bienvenus pour le faire, ils auront tendance à s'engager davantage (Deslandes, 2019; Larivée, 2011; Bertrand et Deslandes, 2004). Il faut donc s'assurer que, dans l'approche EFC et les prochaines éditions d'Everest, ce rôle, ce sentiment de compétence et cette invitation sont des notions claires et explicites. Quant au sentiment de compétence, il faut bien sûr reconnaître qu'il n'est pas facile à atteindre pour tous les parents, d'où l'importance de les outiller et de les accompagner, et cela peut commencer par la déconstruction du mythe du parent parfait. Pour favoriser l'engagement parental, Larivée (2014) parle de déconstruire cette image moderne du parent compétent et performant en tout temps, bien organisé, sportif et en bonne santé, vivant dans une relation de couple harmonieuse, accordant du temps à ses enfants, lesquels sont tout aussi performants à l'école, dans leurs activités parascolaires, etc. Non seulement cette image occupe une place prépondérante dans notre société, mais elle ajoute une pression supplémentaire sur les épaules des parents, qui se sentent incompetents dès lors qu'ils réalisent que cet idéal est inatteignable. Il faut donc déconstruire ce mythe afin de mieux répondre aux besoins et à la réalité des parents. Faire vivre aux parents des succès par rapport à leur implication peut y collaborer. Les parents doivent sentir qu'ils peuvent faire une différence dans la réussite et les apprentissages de leurs enfants (Deslandes et Bertrand, 2004), sans représenter pour autant un modèle de perfection²⁷.

Par ailleurs, une recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, en collaboration avec le CREVALE, est en cours et aborde en partie les enjeux liés à la participation des parents. Dirigée par la professeure Nadia Rousseau, la recherche vise à développer un dispositif pouvant soutenir l'implication parentale dans le cheminement scolaire de l'enfant. Les résultats, prévus pour 2023, sont à surveiller, car ils pourraient offrir à cet égard des réponses aux prochaines éditions des projets Everest.

Concernant la communauté, il apparaît crucial de rappeler sa définition et son rôle auprès des intervenantes et des directions d'école. Tel que mentionné précédemment, nous avons eu l'impression, à certaines occasions, que des intervenantes et des directions d'école ou de centre en FGA ne savaient pas vers qui se tourner pour favoriser cet aspect, ou ne savaient pas comment impliquer concrètement la communauté. La communauté est vaste et peut suggérer

l'implication de plusieurs types d'acteurs : les organisations publiques ou communautaires, les entreprises, les villes et municipalités, les élus, les citoyens, etc. Le développement d'une stratégie commune serait-elle une piste porteuse? Selon les territoires de CJE, et en respectant bien sûr les caractéristiques des jeunes, des actions avec la communauté pourraient être pensées plus globalement et non plus par école uniquement, et de manière durable, c'est-à-dire pouvant se répéter chaque année (en conservant une part d'adaptabilité). Ces stratégies pourraient également reposer sur une planification élaborée d'avance par différents membres de l'équipe CJE, ce qui faciliterait le travail des intervenantes, qui sont déjà fort occupées avec le soutien et l'accompagnement qu'elles doivent assurer auprès des jeunes et de leurs parents. Par ailleurs, les implications de la communauté pourraient se développer également au regard des besoins des familles, et non uniquement des jeunes. Pour Epstein (2011, 2019), en aidant les familles à identifier les programmes et les services offerts dans la communauté qui répondent à leurs besoins, ou encore en développant des collaborations bidirectionnelles où l'école et la communauté peuvent offrir et partager des services utiles à chacune, on peut à la fois encourager la communauté et la famille à s'impliquer davantage.

La recherche a aussi permis de noter que malgré la collaboration harmonieuse entre l'école et le CJE, le recrutement peut se montrer ardu (certains projets ont même vu leur début retardé en raison du manque de participants inscrits). Les efforts doivent donc également être poursuivis en ce sens pour améliorer le processus de recrutement et, plus largement, la promotion du projet auprès du milieu scolaire. Lorsque l'ensemble du personnel est au courant du projet et qu'il peut en parler aux jeunes, et participer du même coup au référencement, le recrutement s'en trouve facilité. Il peut d'ailleurs être surprenant de constater que, à quelques exceptions près, Everest ne jouit pas d'une grande visibilité en matière d'outils de communication et de promotion.

De plus, les clientèles des centres de FGA ne sont pas moins enclines à souhaiter du soutien et des encouragements dans leurs études, même si elles sont plus âgées, comme plusieurs personnes interrogées l'ont souligné. Pour ces clientèles, le fait que la famille ne soit pas impliquée dans les projets Everest est compréhensible. Toutefois, le soutien et les encouragements pourraient être maximisés en développant un réseau de pairs ou de personnes significatives pour ces adultes, à l'extérieur de l'école. Les amis, les conjoints et certains membres de la famille pourraient jouer un rôle dans ce soutien dont ont besoin les apprenants en FGA.

²⁷ À ce sujet, cette [vidéo](#) (*Le mythe du parent parfait*, CREVALE, 2022) est fort pertinente et devrait être vue par les intervenantes des CJE, le personnel scolaire et les parents.

Enfin, il importe de rappeler que cette recherche ouvre également la porte à une démarche de réflexion auprès d'un grand nombre de partenaires en réussite éducative. En effet, les résultats de cette recherche feront l'objet d'activités de transfert qui permettront de livrer un savoir utile à la connaissance et à la pratique, en plus de permettre des échanges qui pourraient stimuler la réalisation d'autres initiatives de ce genre – c'est en tout cas un objectif souhaité qui sera développé au cours de l'année 2022-2023.

Le CREVALE a financé (et continue de le faire) un grand nombre de projets construits autour de l'approche EFC. En documentant les projets Everest dans le cadre d'une recherche, il démontre sa volonté à participer à la construction de ce savoir issu d'une expérience mise en œuvre sur le territoire lanadois, en plus de renforcer son rôle de leader en réussite éducative où la production et le transfert de connaissances comptent parmi les moyens visant à favoriser la mobilisation dans ce domaine. De cette façon, le CREVALE, et plus largement l'ensemble du Chantier régional en réussite éducative, pourront stimuler la mise en valeur des projets EFC auprès de leurs membres et partenaires, et espérer promouvoir davantage les relations entre l'école, la famille et la communauté.

Pour l'avenir...

- Utiliser le contenu de ce rapport pour développer des activités de transfert de connaissances auprès des divers acteurs potentiels, et permettre les échanges qui contribueront à développer la pratique EFC sur le territoire lanadois.
- Plus spécifiquement pour les projets EFC mis en œuvre : accentuer les efforts pour mieux répondre aux défis liés à l'implication des parents et de la communauté, au recrutement des participants et au soutien extrascolaire de la clientèle inscrite en FGA.





ANNEXE A

GUIDE POUR ENTREVUE - INTERVENANTE

Rappel à l'équipe de recherche :


- Merci d'avoir signé le formulaire de consentement concernant votre participation à cette recherche.
- Soyez assurée que vos réponses seront traitées avec confidentialité.
- Nous prévoyons une entrevue d'une durée maximale de 60 minutes.
- Comme le mentionne le formulaire de consentement, cette entrevue sera enregistrée.
- Lors de la discussion, soyez sincère. Ne craignez pas de donner votre opinion et sachez qu'il n'y a pas de mauvaises réponses, car toutes les réponses sont acceptables et possèdent une valeur.
- Vous avez le droit de mettre fin à l'entrevue quand vous voulez.
- Pour les besoins de la recherche, nous parlerons d'Everest, mais nous savons que, dans votre milieu, le projet peut porter un autre nom.
- Avant de commencer, avez-vous des questions sur le fonctionnement de l'entrevue et/ou sur la recherche?

Profil et expérience de l'intervenante dans ce type de projet

1. Everest est développé autour de l'approche école-famille-communauté (ou approche écosystémique); qu'est-ce que ça veut dire, selon vous?
2. Avez-vous déjà participé à un projet de persévérance scolaire de ce type (ou autre) dans le passé?
3. À quoi sert Everest, selon vous?
4. Dans le cadre de ce projet, que signifie « réussir » pour vous?

Mise en place et réalisation du projet

5. Quel est votre rôle dans la mise en place et la réalisation du projet?
 - Comment vous présentez-vous auprès des jeunes (titre, rôle)?
6. Le projet a-t-il été publicisé d'une quelconque façon (stratégies, outils utilisés)?
7. Qui sont les participants et comment sont-ils recrutés?

- 
8. Avez-vous une programmation d'activités (pour les participants et leurs parents, mais aussi pour la communauté)?
 - Méthode pour choisir et planifier les activités
 - Types d'activité
 - Critères de participation aux activités
 - Objectifs de participation
 9. Avez-vous des outils de suivi, de gestion ou d'évaluation propres à Everest (plan d'action, journal de bord, rencontres régulières fixées à l'agenda, fichier Excel pour suivre les résultats scolaires, etc.)?
 - À quelle fréquence ces outils sont-ils utilisés?
 10. Comment pourriez-vous décrire vos relations entre le CJE et l'école ou centre (collaboration, communication, défis, difficultés, réussites)?
 11. Comment pourriez-vous décrire vos relations avec les jeunes (collaboration, communication, implication, défis, difficultés, réussites)?
 12. Comment pourriez-vous décrire vos relations avec les parents des jeunes (collaboration, communication, défis, difficultés, réussites)?
 13. Par rapport à la communauté, que lui dites-vous pour qu'elle s'implique dans le projet?
 - À quoi ressemble la participation de la communauté dans le cadre du projet?
 14. Avez-vous remarqué des changements chez les jeunes et/ou les parents depuis le début du projet?
 - Sinon, quels changements souhaiteriez-vous observer au cours des prochaines semaines?
 15. Après le projet, qu'est-il prévu avec les jeunes? Suivis maintenus?
 16. Que reprenez-vous des effets de ce projet sur les jeunes?

Commentaires généraux

17. Avez-vous des commentaires généraux ou spécifiques à formuler, autres que ceux déjà exprimés aujourd'hui? Il peut s'agir d'une réflexion personnelle ou professionnelle par rapport au projet et/ou à votre expérience, ou encore d'une proposition d'amélioration à apporter aux prochaines éditions du projet.



ANNEXE B

GUIDE POUR ENTREVUE - DIRECTION D'ÉCOLE/CENTRE

Rappel à l'équipe de recherche :

- Merci d'avoir signé le formulaire de consentement concernant votre participation à cette recherche.
- Soyez assurée que vos réponses seront traitées avec confidentialité.
- Nous prévoyons une entrevue d'une durée maximale de 60 minutes.
- Comme le mentionne le formulaire de consentement, cette entrevue sera enregistrée.
- Lors de la discussion, soyez sincère. Ne craignez pas de donner votre opinion et sachez qu'il n'y a pas de mauvaises réponses, car toutes les réponses sont acceptables et possèdent une valeur.
- Vous avez le droit de mettre fin à l'entrevue quand vous voulez.
- Pour les besoins de la recherche, nous parlerons d'Everest, mais nous savons que, dans votre milieu, le projet peut porter un autre nom.
- Avant de commencer, avez-vous des questions sur le fonctionnement de l'entrevue et/ou sur la recherche?

Profil et expérience de la direction d'école/du centre dans ce type de projet

1. Everest est développé autour de l'approche école-famille-communauté (ou approche écosystémique); qu'est-ce que ça veut dire, selon vous?
2. Votre école a-t-elle déjà participé à un projet de persévérance scolaire de ce type dans le passé?
3. À quoi sert Everest, selon vous?
4. Dans le cadre de ce projet, que signifie « réussir » pour vous?

Mise en place et réalisation du projet

5. Quelle a été la première étape dans la mise en place de ce projet avec le CJE?
 - Qui a fait les premiers pas (école ou CJE)?
6. Quel est votre rôle dans la mise en place et la réalisation du projet?
 - Que fournissez-vous en termes de ressources (humaines, matérielles, financières)?



7. Comment pourriez-vous décrire la dynamique de travail entre votre école et le CJE (collaboration, communication, défis, difficultés, réussites)?
 - Comment le projet est-il perçu par le personnel impliqué (direction, personnel enseignant, personnel de soutien, etc.) ET par les élèves ciblés?
8. Le projet a-t-il été publicisé par votre école d'une quelconque façon? (Sinon pourquoi?)
 - Stratégies, outils utilisés
 - Destinataires
9. L'implication de la communauté est importante dans ce type de projet. Qu'est-ce que la communauté pour vous?
 - Entretenez-vous des liens avec elle?
 - Comment lui parlez-vous d'Everest?
 - Comment peut-elle jouer un rôle dans le projet?
10. Avez-vous des outils de suivi, de gestion ou d'évaluation propres à Everest?
11. Avez-vous remarqué des changements chez les jeunes et/ou les parents depuis le début du projet?
 - Sinon, quels changements souhaiteriez-vous observer au cours des prochaines semaines?
12. Après le projet, qu'est-il prévu avec les jeunes? Suivis maintenus avec les jeunes? Même cohorte chaque année?

Commentaires généraux

13. Avez-vous des commentaires généraux ou spécifiques à formuler, autres que ceux déjà exprimés aujourd'hui? Il peut s'agir d'une réflexion personnelle ou professionnelle par rapport au projet et/ou à votre expérience, ou encore d'une proposition d'amélioration à apporter aux prochaines éditions du projet.



ANNEXE C

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Équipe de recherche

ALEXANDRA SCHILTE, Ph. D.
alexandra.schilte@crevale.org | 450 404-4864, poste 104

CATHERINE ROCHON
catherine.rochon@crevale.org | 450 404-4864, poste 118

Financement de la recherche

La recherche est réalisée dans le cadre du Chantier régional en réussite éducative grâce à la participation financière des partenaires suivants : Table des préfets de Lanaudière, Comité régional pour la valorisation de l'éducation (CREVALE), Carrefour jeunesse-emploi de D'Autray Joliette, Carrefour jeunesse-emploi de Montcalm, Carrefour jeunesse-emploi Matawinie, Centre régional universitaire de Lanaudière.

.....

Vous êtes invité à participer à une recherche portant sur les projets de persévérance scolaire EVEREST. Merci de prendre le temps de lire les conditions de participation et n'hésitez pas à poser vos questions à l'une des deux personnes de l'équipe de recherche avant d'accepter.

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Mieux comprendre les pratiques de collaboration école-famille-communauté dans les écoles participant au projet Everest (huit écoles et centres de formation du nord de Lanaudière – MRC de Montcalm, Matawinie, D'Autray et Joliette). Pour ce faire, nous comptons recueillir le point de vue du personnel scolaire, des organisations communautaires, des jeunes et de leur famille impliqués dans les projets.

2. Participation à la recherche

Votre participation consiste à prendre part à une entrevue d'une durée maximale de 60 à 90 minutes. Cette entrevue pourrait être enregistrée dans le seul but de faciliter la transcription par l'équipe de recherche et la compréhension des réponses obtenues. Le lieu et le moment de l'entrevue seront déterminés avec l'intervieweur, selon vos disponibilités.



3. Suivi et diffusion des résultats de la recherche

La diffusion des premiers résultats de recherche est prévue pour l'automne 2022.

4. Risque

La participation à cette recherche ne comporte aucun risque particulier. Si toutefois vous ressentez un malaise à l'égard d'une question qui vous est posée, vous pourrez refuser d'y répondre ou même mettre fin à l'entrevue.

5. Avantage

En participant à la recherche, vous contribuerez à une meilleure connaissance des pratiques de collaboration école-famille-communauté dans les projets de persévérance scolaire.

6. Confidentialité

Les renseignements personnels que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Aucune information permettant de vous identifier ne sera publiée. Seule l'équipe de recherche pourra connaître votre identité (prénom, nom).

7. Compensation

Aucune compensation n'est prévue pour votre participation. Cependant, quatre (4) cartes cadeaux d'une valeur de cinquante (50) dollars chacune seront tirées au sort parmi les participants (familles seulement).

8. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire et vous pouvez à tout moment vous retirer de l'entrevue à laquelle vous participez, sans conséquence pour vous. Le retrait peut se faire sur simple avis verbal à l'équipe de recherche et sans justification de votre décision. À votre demande, tous les renseignements vous concernant pourront alors être détruits, à condition que cette demande soit faite au plus tard sept (7) jours après la tenue de l'entrevue.

B) CONSENTEMENT

Déclaration du participant

J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement, et j'accepte de participer au projet de recherche. Je consens également à ce que l'entrevue à laquelle je prendrai part soit enregistrée, s'il y a lieu.

Nom : _____

Prénom : _____

Signature : _____

Date : _____

BIBLIOGRAPHIE

ANADÓN, M. (2007). *La recherche participative : multiples regards*. Presses de l'Université du Québec.

BARMA, S., DESLANDES, R. et STE-MARIE, N. (2021). The adolescent at the center of activity systems in the context of COVID-19: redefining routines and relationships at the heart of learning. *Cultural-Historical Psychology*, 17(2), p. 133-143. <https://doi.org/10.17759/chp.2021170213>

BARRY, S. et SABOYA, M. (2015). Un éclairage sur l'étape de co-situation de la recherche collaborative à travers une analyse comparative de deux études en didactique des mathématiques. *Recherches qualitatives*, 34(1), p. 49-73.

BOUCHARD, M.-C. (2020). *Les relations entre le décrochage et le contexte socio-économique local au Québec : étude de cas dans la région de Lanaudière* [mémoire de maîtrise en sociologie], Université du Québec à Montréal. <https://archipel.uqam.ca/13854/1/M16491.pdf>

BOULANGER, D. (2014). L'écosystème sous l'angle des discours : mise en perspective de l'approche de Bronfenbrenner. *Nouvelles pratiques sociales*, 27(1), p. 189-210. <https://doi.org/10.7202/1033626ar>

BOURDON, S. et BARIL, D. (2016). *L'intervention des acteurs non scolaires dans le soutien à la persévérance scolaire*. Synthèse des connaissances remise au Secrétariat à la jeunesse du Québec. Québec, Sherbrooke : Observatoire Jeunes et Société - Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage.

BOURDON, S. et GALLANT, N. (sous la dir.) (2016). Le soutien à la persévérance scolaire par les acteurs non scolaires. *Observatoire Jeunes et Société*, Bulletin d'information, 13(2). http://www.obsjeunes.qc.ca/sites/obsjeunes.qc.ca/files/BulletinOJS.perseverancescolaire_1.pdf

BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts, and London: Harvard University Press.

CARNIE, F. (2006). *Setting up parent councils: case studies*. London: Department for education and skills.

CENTRE DE TRANSFERT POUR LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE DU QUÉBEC (2022). *Une école, une entreprise, un guide interactif pour allier entrepreneuriat, école et communauté*. https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2020/02/CTREQ-Pour-une-ecole-une-entreprise-Guide-FINAL_16_FEV_22.pdf

DEBLOIS, L., DESLANDES, R., ROUSSEAU, M. et NADEAU, J. (2008). L'accompagnement parental dans l'apprentissage en lecture des élèves canadiens. *McGill Journal of Education*, 43(3), p. 245-264. <https://www.erudit.org/fr/revues/mje/2008-v43-n3-mje2904/O29698ar/>

DEMBA, J. J. et LAFERRIÈRE, T. (2016). Réussite scolaire ou réussite éducative? *Savoir*, 21(4), p. 10-12.

DESLANDES, R., ROUSSEAU, N. et ROYER, N. (2002). Collaboration école-famille-communauté : Étude sur la perception des connaissances et le sentiment de compétence des étudiants inscrits en formation initiale en enseignement. *Revue de la Pensée Éducative*, 36(1), p. 27-52.

DESLANDES, R. (2003). La participation parentale au suivi scolaire : que disent les parents? *Revue Éducation Canada*, 43(1), p. 8-10. <https://eric.ed.gov/?id=EJ661641>

DESLANDES, R. et BERTRAND, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), p. 411-433. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2004-v30-n2-rse1025/O12675ar/>

DESLANDES, R., ROUSSEAU, N., ROUSSEAU, M., DESCÔTEAUX, G. et HARDY, V. (2008). Regard parental sur les devoirs et leçons en fonction des caractéristiques familiales et du rendement de l'élève. *Revue canadienne de l'éducation*, 31(4), p. 836-860. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3024/2312>

DESLANDES, R. et FOURNIER, H. (2009). Étude des rôles des représentants de la communauté au sein d'un conseil d'administration d'un centre de formation en entreprise et de récupération. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(1), p. 153-168.

DESLANDES, R. (2010-a). L'importance des relations avec les parents et des liens avec la communauté. Vrai plus que jamais! *Revue préscolaire (AÉPQ)*, 48(3), p. 9-11. https://www.aepq.ca/wp-content/uploads/2018/07/RP_v48n3.pdf

- DESLANDES, R. (2010-b). *Les conditions essentielles à la réussite des partenariats école-famille-communauté*. Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). http://rire.ctreq.qc.ca/media/pdf/Coeureaction_Cond-essent_FINAL.pdf
- DESLANDES, R. (2011). *Les relations école-famille-communauté au cœur des apprentissages et du développement des jeunes*. Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ).
- DESLANDES, R. (2019-a). *Collaborations école-famille-communauté : recension des écrits. Tome 1 : Relations école-famille*. Plateforme Échange, Recherche et Intervention sur la scolarité : persévérance et réussite. https://www.periscope-r.quebec/sites/default/files/relations-ecole-famille_deslandes_2019.pdf
- DESLANDES, R. (2019-b). *Collaborations école-famille-communauté : recension des écrits. Tome 2 : Relations école-communauté*. Plateforme Échange, Recherche et Intervention sur la scolarité : persévérance et réussite. https://www.periscope-r.quebec/sites/default/files/relations-ecole-communauté_2019.pdf
- DUPÉRÉ, V., ARCHAMBAULT, I. DION, É. et JANOSZ, M. (2014). *Un examen détaillé des circonstances entourant la persévérance et le décrochage scolaires chez les jeunes de différents milieux*. Rapport de recherche, Programme Actions concertées, Fonds de recherche Société et culture, Québec. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/prs_2013-2014_rapport_duperev_circonstances-jeunes.pdf
- DURNING, P. (2006). *Éducation familiale. Acteurs, processus, enjeux*. Paris : L'Harmattan.
- DURKHEIM, E. (1963). *L'éducation morale*. Presses universitaires de France.
- DYKE, N. (2019). *Coup de pouce à la réussite! Apprendre tout au long de la vie. Constats sur la formation générale des adultes et pistes d'action proposées*. Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ).
- EL HAGE, F. et REYNAUD, C. (2014) L'approche écologique dans les théories de l'apprentissage : une perspective de recherche concernant le « sujet-apprenant ». *Éducation et socialisation*, 36. <https://doi.org/10.4000/edso.1048>
- EPSTEIN, J.-L. (2001). *School-family and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Boulder (CO): Westview Press.
- FEYFANT, A. et REY, O. (2006). Les parents et l'école. *Lettre d'information de la Veille scientifique et technologique*, Institut national de recherche pédagogique (France), 2. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/22-novembre-2006.pdf>
- FORTIN, L. (2015). *Programme de prévention du décrochage scolaire au secondaire Trait d'Union, guide explicatif destiné aux accompagnateurs et aux directions*. Université de Sherbrooke et Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke.
- FORTIN, P. (2016). *L'obtention d'un diplôme d'études secondaires rapporte un demi-million de dollars au diplômé*. Département des sciences économiques, ESG-UQAM. https://www.researeussitemontreal.ca/wp-content/uploads/2016/04/PFortin_Decrochage_Texte_0316_demimillion.pdf
- FORTIN, L., ROYER, É., POTVIN, P., MARCOTTE, D. et YERGEAU, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), p. 219-231.
- FORTIN, L., MARCOTTE, D., POTVIN, P., ROYER, É. et JOLY, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), p. 363-383.
- FORTIN, L. et POTVIN, P. (2007). *Logiciel de dépistage du décrochage scolaire*. CTREQ, GRICS.
- FORTIN, L., MARCOTTE, D., DIALLO, T., POTVIN, P. et ROYER, É. (2012). A multidimensional model of school dropout from an 8-year longitudinal study in a general high school population. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), p. 563-583.
- GAGNON, F., BILODEAU, A. et BÉLANGER, J. (2006). *La collaboration école-famille-communauté et les mesures innovantes de soutien à la réussite scolaire en milieux défavorisés : Le cas Hochelaga-Maisonneuve*. Direction de santé publique, Agence de la santé et des services sociaux de Montréal. <http://www.santecom.qc.ca/bibliothequevirtuelle/hyperion/2894944977.pdf>
- GRUPE D'ACTION SUR LA PERSÉVÉRANCE ET LA RÉUSSITE SCOLAIRES AU QUÉBEC. (2009). *Savoir pour pouvoir : Entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*. https://www.researeussitemontreal.ca/wp-content/uploads/2015/08/Savoirpour_pouvoir.pdf
- GUY-EVANS, O. (2020). *Bronfenbrenner's ecological systems theory*. Simply Psychology. www.simplypsychology.org/Bronfenbrenner.html
- HANDS, C. (2014). Youth perspectives on community collaboration in education: are students innovative developers, active participants, or passive observers of collaborative activities? *School Community Journal*, 24(1), p. 69-98.

- HOOVER-DEMPSEY, K. V. et SANDLER H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), p. 3-42. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543067001003>
- HOOVEER-DEMPSEY, K. V. et SANDLER, H. M. (2005). *The social context of parental involvement: a path to enhanced achievement*. Institute of education sciences, U.S. Department of Education, Washington, D.C.
- JANOSZ, M., LEBLANC, M., BOULERICE, B. et TREMBLAY, E. (2000). Predicting different types of school dropouts: a typological approach with two longitudinal samples. *Journal of educational psychology*, 92(1), p. 171-190.
- JANOSZ, M., ARCHAMBAULT, I., LACROIX, M. et LÉVESQUE, J. (2007). *Trousse d'évaluation des décrocheurs potentiels (TEDP) : Manuel d'utilisation*. Montréal : Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal.
- JANOSZ, M., LÉVESQUE, J. et MÉNARD, J. (2015). *Un outil de dépistage des décrocheurs potentiels : La TEDP 2.0*. 14^e colloque sur l'approche orientante, Montréal, Québec, Canada. <https://www.aqisep.qc.ca/colloque/an2015/JA1/ja1.pdf>
- JOHNSON, M. (2014). *La recherche collaborative – Apprentissages et guide*. Les savoirs de la gouvernance communautaire, Université d'Ottawa.
- KRONICK R. F. et HARGIS, C. H. (1990). *Who drops out and why? And the recommended action*. Charles C. Thomas.
- LARIVÉE, S.-J. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social*, 57(2), p. 5-19. <https://www.erudit.org/fr/revues/ss/2011-v57-n2-ss5004227/1006290ar/>
- LARIVÉE, S.-J. (2012). L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant. Comment la favoriser? *Éducation & Formation*, 297(1), p. 33-48. https://www.researchgate.net/profile/Bruno-De-Lievre/publication/323128576_Revue_Education_Formation-e-297-Ecole_et_Familles/links/5a81ce920f7e9bda869f45ef/Revue-Education-Formation-e-297-Ecole-et-Familles.pdf#page=33
- LARIVÉE, S.-J. et LAROSE, F. (2014). Les programmes d'implication parentale efficaces en milieu défavorisés : une recension de écrits. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2(36), p. 35-60. <https://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2014-2-page-35.htm>
- LARIVÉE, S.-J. (2014). *L'engagement des parents : rôles, attentes et enjeux*. Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, présentation réalisée pour Réseau Réussite Montréal, Bibliothèque et Archives nationales, Montréal. <https://www.reseautreussite-montreal.ca/1300/>
- LARIVÉE, S. J., BÉDARD, J., COUTURIER, Y., KALUBI, J.-C. et LAROSE, F. (2017). *Les pratiques de collaboration école-famille-communauté efficaces ou prometteuses : synthèse des connaissances et pistes d'intervention*. Université de Montréal. <https://10.13140/RG.2.2.13592.80648>
- LAROSE, F., BÉDARD, J., COUTURIER, Y., LENOIR, A. et LENOIR, Y. (2010). *Étude évaluative des impacts du programme « Famille, école et communauté, Réussir Ensemble » (FECRE) sur la création de communautés éducatives soutenant la persévérance et la réussite scolaire d'élèves « à risque » au primaire*. Centre de recherche sur l'intervention éducative, Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale, Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante.
- LAURENT, A. (1993). *Histoire de l'individualisme*. Presses universitaires de France.
- Laurier, C., PASCUIZZO, K. et LABONTÉ, A. (2021). *Les jeunes et les familles face à la Covid-19 : Quelques faits saillants de leur adaptation*. Université de Sherbrooke, Département de psychoéducation, Colloque virtuel – Bilan d'une année scolaire en contexte de pandémie, Fondation Jasmin Roy.
- LESSARD, A., BOURDON, S. et GABIN NTEBUTSE, J. (2017-a). *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*. Fonds de recherche Société et Culture, ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/prs_lessarda_rapport_prograces5.pdf
- LESSARD, A., BOURDON, S. et GABIN NTEBUTSE, J. (2017-b). Accès 5 : Cinq forces d'un programme de prévention luttant contre le décrochage scolaire. *La Foucade*, 18(1), p. 4-7. http://erta.ca/sites/default/files/2017-12/lessard-et-al_acces-5_2017.pdf
- LESSARD, A., LOPEZ, A., POIRIER, M., NADEAU, S., POULIN, C. et FORTIN, M.-P. (2013). *Synthèse des connaissances concernant l'intervention auprès des élèves à risque de décrochage scolaire à l'enseignement secondaire en classe ordinaire*. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, Université de Sherbrooke.

LÉVESQUE, J. et JANOSZ, M. (2018). *La trousse d'évaluation des décrocheurs potentiels : un outil de dépistage économique, efficace et valide de prévention ciblée du décrochage scolaire*. 2^e Congrès biennal du CQJDC, Montréal, Québec, Canada. https://www.crefe38.fr/IMG/pdf/LEVESQUE_JANOSZ_2008_trousseevaluation.pdf

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2013). *Évaluation de l'implantation : Programme d'intervention pour favoriser la réussite scolaire dans les milieux défavorisés, Famille, École, Communauté, Réussir Ensemble (FECRE)*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/Doc_Eval_Implantation.pdf

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2021). *Rôle des parents et de la communauté dans la réussite éducative et dans la valorisation de l'éducation*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/Parents-communaute-reussite-valorisation.pdf

MORISSETTE, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : Quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), p. 1-16. <https://www.erudit.org/fr/revues/nps/2013-v25-n2-nps01030/1020820ar.pdf>

NEPVEU, N. et SAMSON, D. (2018). *Une histoire de passion. Le récit d'une intervention pour soutenir le goût de l'école. Ensemble, on persévère!* Dans S. Ouellet (sous la dir.), *Soutenir le goût de l'école* (p. 121-132). Presses de l'Université du Québec.

PELLETIER, D. et COLLERETTE, P. (2013). *Étude comparative des dispositions des parents de 8 commissions scolaires et du lien avec la persévérance scolaire*. Université du Québec en Outaouais. <https://tableeducationoutaouais.org/wp-content/uploads/2016/11/%C3%AAtude-comparative-des-dispositions-des-parents-de-8-CS-vs-perseverance-scolaire.pdf>

PHANEUF, N. et TREMBLAY, S. (2016). *L'approche écosystémique; l'expérience de L'Éco-Réussite*. 3^e symposium sur le transfert des connaissances en éducation, Québec, Canada.

PICA, L.A., PLANTE, N. et TRAOR, I. (2014). *Décrochage scolaire chez les élèves du secondaire du Québec, santé physique et mentale et adaptation sociale : une analyse des principaux facteurs associés*. Institut de la statistique du Québec.

POTVIN, P. et PINARD, R. (2012). Deux grandes approches au Québec en prévention du décrochage scolaire : l'approche scolaire et l'approche communautaire. Dans J.-L. Gilles, P. Potvin et C. Tièche Christinat (sous la dir.), *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire* (p. 129-147). Berne : Peter Lang.

RATELLE, C.-F., DUCHESNE, S. et GUAY, F. (2017). Predicting school adjustment from multiple perspectives on parental behaviors. *Journal of Adolescence*, 54(1), p. 60-72. http://www.mapageweb.umontreal.ca/mageaug/Echeltes/Ratelle_Duchesne_Guay_2017.pdf

ROUSSEAU, M., THIVIERGE, J., POTVIN, P. et BROOKS, S. (2012). *La relation École-Famille-Communauté et la persévérance scolaire : une recension des écrits*. ÉCOBES et Université du Québec à Trois-Rivières, pour la Fondation Mobilys. http://www.pierrepotvin.com/8.%20Banque%20d%27outils/Mobilys_E-F-C.pdf

TARDIF-GRENIER, K. et ARCHAMBAULT, I. (2017). Implication parentale et réussite éducative : différences selon la région de naissance du parent. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(1), p. 209-247. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2017-v43-n1-rse03267/1042079ar/>

TAZOUTI, Y. et JARLÉGAN, A. (2015). Sentiment de compétence parentale et implication dans la scolarité de l'enfant : approche multidimensionnelle. *Revue de psychoéducation*, 44(2), p. 383-403. <https://www.erudit.org/fr/revues/psyedu/2015-v44-n2-psyedu02998/1039260ar.pdf>

WALKER, J., SHENKER, S. et HOOVER-DEMPSEY, K. (2010). Why do parents become involved in their children's education? Implications for school counselors. *Professional School Counseling*, 14(1), p. 27-41. <https://eric.ed.gov/?id=EJ952170>

EVEREST

UN PROJET ÉCOLE-FAMILLE-COMMUNAUTÉ

