

L'accompagnement en projet ou l'approche accompagnante



2008-2009

Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue

SARCA

SERVICES D'ACCUEIL, DE RÉFÉRENCE,
DE CONSEIL ET D'ACCOMPAGNEMENT

L'accompagnement en projet ou l'approche accompagnante



Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue

SARCA

SERVICES D'ACCUEIL, DE RÉFÉRENCE,
DE CONSEIL ET D'ACCOMPAGNEMENT

Direction de l'éducation
des adultes et de l'action
communautaire

Rapport sur la recherche-action intitulée *L'accompagnement en projet ou l'approche accompagnante* réalisée au Centre de formation Rimouski-Neigette de Rimouski de août 2004 à février 2005, dans le cadre d'un vaste projet de la Direction de la formation générale des adultes du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport¹

Coordination

Lino Mastriani
Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire

Responsable de la production

Élisabeth Mainka

Rédaction

Mario Lévesque, chargé de projet
Service de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle
Commission scolaire des Phares

Collaboration à la recherche-action

Étudiants adultes du Centre de formation Rimouski-Neigette
Personnel du Centre de formation Rimouski-Neigette dont dix enseignantes et enseignants

Mise en page

Christiane Giroux

Crédit photo

Photo manifestation
CLUB 2/3, Philippe De Villers, photographe

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

ISBN 978-2-550-53524-9 (PDF)

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2008

¹ L'emploi du genre masculin dans le présent document inclut le féminin et ne vise qu'à alléger le texte.

Table des matières

Présentation.....	1
Remerciements.....	3
Chapitre 1	7
Question de recherche.....	7
Chapitre 2	11
Introduction et contexte.....	11
2.1 Particularités sociales et géographiques.....	16
2.2 Dans le Centre de formation Rimouski-Neigette.....	17
2.3 La formation professionnelle.....	18
2.3.1 Caractéristiques socioéconomiques de l'effectif étudiant.....	18
2.3.2 Sexe.....	19
2.3.3 Âge.....	19
2.3.4 Provenance.....	22
2.3.5 Prêts, bourses et autres sources de revenus.....	22
2.3.6 Taux de réussite.....	22
2.3.7 Taux d'abandon.....	22
2.3.8 Taux de rétention.....	23
2.3.9 Placement.....	24
2.3.10 Sondage maison sur la satisfaction.....	24
2.4 L'éducation des adultes.....	26
2.4.1 Caractéristiques de l'effectif scolaire.....	26
2.4.2 Inscriptions par service.....	27
2.4.3 Sexe et âge.....	27
2.4.4 Provenance.....	28
2.4.5 Prêts, bourses et autres sources de revenus.....	28
2.4.6 Problèmes psychosociaux.....	29
2.4.7 Taux de réussite et taux d'abandon.....	29
2.4.8 Sondage maison sur la satisfaction.....	29
2.4.9 Services offerts au CFRN.....	32
2.5 Synthèse de situation pouvant justifier une démarche d'accompagnement.....	34
2.6 Fiche descriptive de la recherche-action.....	35
2.6.1 Question de départ.....	35
2.6.2 Moyens utilisés.....	35
2.6.3 Interventions projetées.....	36
2.6.4 Résultats escomptés.....	36
Chapitre 3	39
Planification de la recherche-action.....	39
3.1 Interventions faisant partie de la recherche-action.....	41
3.2 Bases théoriques.....	42
3.2.1 Objectifs de la démarche d'accompagnement.....	42
3.2.2 Cadre théorique de l'accompagnement.....	43
3.3 Méthodologie.....	43

3.3.1	Rôle des partenaires.....	43
3.3.2	Échantillons pour repérer les besoins en accompagnement.....	43
3.3.3	Élèves.....	44
3.3.4	Enseignants et autres personnes.....	44
3.3.5	Collecte de données.....	44
3.3.6	Méthode d'analyse des données.....	44
3.4	Portrait de la situation.....	45
3.4.1	Analyse des données relatives aux élèves.....	45
3.4.1.1	Accueil.....	45
3.4.1.2	Difficultés rencontrées.....	47
3.4.1.3	Appartenance.....	50
3.4.1.4	Persévérance.....	52
3.4.1.5	Accompagnement versus tutorat.....	53
3.4.2	Analyse des données fournies par le personnel.....	55
3.4.2.1	Perception de la situation selon le personnel.....	55
3.4.2.2	Besoins en accompagnement selon le personnel.....	58
3.4.2.3	Monde idéal.....	59
3.4.3	Analyse des données fournies par les partenaires.....	59
3.4.3.1	Champ d'intervention et clientèle.....	60
3.4.3.2	Conception de l'accompagnement par les partenaires.....	64
3.4.3.3	Partenariat.....	65
3.4.3.4	Seconde rencontre avec les partenaires.....	67
3.5	Présentation des outils nécessaires pour l'expérimentation.....	69
3.5.1	Échantillons pour l'expérimentation.....	69
3.5.2	Accompagnement au CFRN.....	69
3.5.3	Besoins en accompagnement.....	71
3.5.4	Méthodologie retenue pour les rencontres d'accompagnement.....	72
3.5.5	Formation de l'accompagnateur.....	78
3.5.6	Outils d'aide à l'accompagnement, à l'interne.....	79
3.5.7	Outils communs d'aide intraservices.....	79
3.5.8	Accompagnement interservices.....	79
Chapitre 4	81
Analyse des résultats de l'expérimentation.....		81
4.1	Évaluation de la formation et du transfert des connaissances.....	84
4.2	Bilan de la démarche selon les accompagnateurs.....	90
4.2.1	Faits saillants des rencontres individuelles et de la demi-journée de mi-parcours.....	90
4.2.2	Bilan de la journée et analyse du questionnaire suivis de la discussion et des recommandations.....	91
4.2.3	Problèmes et besoins des jeunes adultes.....	92
4.2.4	Impacts de la démarche sur l'accompagné.....	95
4.2.5	Échange sur les rencontres.....	96
4.3	Analyse de la pertinence des trois sous-projets et des sept retombées du travail.....	97
4.4	Pertinence des éléments théoriques.....	98

4.5	Démarche au regard du contexte actuel	99
4.6	Scénario	99
4.7	Avantages d'une telle démarche dans un centre d'éducation des adultes et un centre de formation professionnelle	100
4.8	Analyse et discussion de la démarche par les accompagnés.....	101
4.8.1	L'alliance.....	101
4.8.2	Les projets	102
4.8.3	Les sept retombées du travail.....	104
4.8.4	Autres commentaires significatifs	107
Chapitre 5		109
Recommandations		109
5.1	Recommandations inspirées par les résultats obtenus.....	111
5.1.1	Au regard du contenu	111
5.1.2	Au regard de la structure	113
5.2	Recommandations s'appuyant sur les intuitions de l'équipe de recherche.....	114
5.3	Aspect organisationnel et financier	117
5.3.1	La structure organisationnelle.....	117
5.3.2	Compétences demandées du personnel	118
5.3.3	Les coûts du service	120
Chapitre 6		121
Conclusion		121
Chapitre 7		125
Résumé de la recherche-action		125
Références bibliographiques		135
ANNEXES.....		141
Annexe 1	Journée de formation des accompagnateurs'	143
Annexe 2	Questionnaire pour le relevé des besoins des élèves en formation.....	149
Annexe 3	Entrevue semi-structurée avec une personne qui n'est plus en formation	161
Annexe 4	Groupe de discussion pour les adultes en formation	171
Annexe 5	Groupe de discussion pour le personnel du Centre.....	175
Annexe 6	Entrevue semi-structurée avec les partenaires.....	179
Annexe 7	Rencontre sommaire avec les directeurs adjoints du Centre.....	189
Annexe 8	Appréciation de la formation des accompagnateurs	199
Annexe 9	Évaluation à mi-parcours des apprentissages et du transfert après une activité de formation	201
Annexe 10	Aspect éthique et formulaire de consentement.....	203
Annexe 11	Modèle d'amorce de rencontre d'accompagnement.....	209
Annexe 12	Évaluation par l'accompagné.....	211
Annexe 13	Évaluation pour l'accompagnateur (bilan).....	219
Annexe 14	Groupe de discussion avec des élèves pour le bilan de la démarche	225
Annexe 15	Cadre théorique de l'accompagnement	227

Liste des tableaux

Tableau 1 Répartition de la population selon l'âge	16
Tableau 2 Nombre d'élèves selon le groupe d'âge et le sexe	20
Tableau 3 Provenance de l'effectif étudiant, 2002-2003.....	21
Tableau 4 Motifs d'abandon.....	23
Tableau 5 Nombre d'inscriptions par service, année 2001-2002.....	27
Tableau 6 Âge et sexe des élèves du secondaire qui étudient le jour, 2000-2001 *	28
Tableau 7 Calendrier de la démarche d'accompagnement	70
Tableau 8 Besoins en accompagnement et autres besoins connexes	71
Tableau 9 La démarche d'accompagnement.....	77
Tableau 10 Résumé des besoins en accompagnement.....	83
Tableau 11 Comparaison entre tutorat et accompagnement (Proteau, 2001).....	230
Tableau 12 Description de l'accompagnement (Proteau, 2001).....	233
Tableau 13 Les différentes postures possibles.....	235
Tableau 14 Différences selon le sexe	249
Tableau 15 Typologie de la réussite selon Rivière	254
Tableau 16 Facteurs pouvant influencer sur la réussite scolaire des jeunes adultes.....	255
Tableau 17 Identification des stades	261
Comment reconnaître que l'individu a amorcé un stade (Limoges, 1990).....	261

Liste des figures

Figure 1	32
Figure 2 Démarche d'accompagnement et sous-projets	73
Figure 3 Accompagnement et retombées du travail	73
Figure 4 Différents angles de l'accompagnement.....	74
Figure 5 Une culture d'accompagnement	116
Figure 6 Triangle individu, études, travail	231
Figure 7 Une conception de l'expérience humaine (Inspirée de Fournier, 2004)	235
Figure 8 Les trois rôles de l'éducation	240
Figure 9 De l'accompagnant vers l'accompagné	242
Figure 10 Réussite scolaire (Rivière, 2002).....	253

Présentation

Le rapport de recherche-action, qui fait l'objet de cette publication, appartient à un ensemble de plusieurs. Ces rapports ont en commun de présenter une expérience d'action nouvelle, expérimentée par une commission scolaire dans le cadre du renouvellement services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA) pour les adultes. Le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport est heureux de cette collaboration, inédite, à certains égards, avec les commissions scolaires et de la contribution ainsi apportée au développement de services renouvelés pour les adultes. Il apprécie particulièrement le fait que ces commissions scolaires aient accepté d'engager des praticiens dans une activité de recherche, avec laquelle ceux-ci n'étaient pas nécessairement familiers, et l'engagement et le professionnalisme de ces praticiens dans la réalisation des recherches.

Après un processus de présentation et d'acceptation de projets, les recherches-actions se sont mises en marche au cours de l'année 2004 et devaient toutes se terminer fin février 2005. Durant ce temps, le Ministère a assuré un encadrement « scientifique léger » afin que les processus utilisés dans ces recherches-actions puissent conduire à des résultats potentiellement intéressants pour l'ensemble des commissions scolaires. Chaque recherche-action porte la signature de son milieu, elle répond à une problématique de ce milieu et est réalisée par les acteurs de ce milieu, qui ont un historique de pratique, une expertise et une culture qui leur sont propres. Une insistance sur les résultats sans une insistance suffisante sur les processus pour y parvenir aurait fourni trop peu d'éléments pour les lectrices et lecteurs praticiens d'autres commissions scolaires.

La production du rapport final a constitué une exigence particulièrement lourde et difficile pour les équipes et leurs auteurs. Suite à de nombreuses suggestions sur les plans scientifique et linguistique proposées par le MELS, plusieurs étapes d'écriture ont été réalisées avant d'en arriver au produit tel qu'il se présente dans cette publication. Le Ministère tient à remercier vivement les personnes qui se sont astreintes à ce travail minutieux et exigeant, l'ensemble du réseau sera à même d'en apprécier la pertinence et la qualité.

Présentation

Si chaque rapport présente une table des matières à peu près identique ayant pour but de faciliter une lecture en parallèle des divers rapports, on y retrouve cependant la plume et l'esprit propres de chaque équipe qui a réalisé la recherche-action. C'est une autre source d'intérêt de ces publications.

Bonne lecture à tous.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
Direction de la formation générale des adultes

8 mai 2006



Remerciements

Nous savons pertinemment que la présente recherche n'aurait pu être menée sans la participation d'un ensemble d'élèves du Centre de formation Rimouski-Neigette (CFRN). Par respect pour la confidentialité, nous préservons leur identité. Leur foisonnement d'idées, leur générosité et leur honnêteté nous ont aidés à concevoir ce modèle d'accompagnement. Ils ont bien voulu se prêter à cette expérimentation. Nous les remercions encore.

Nous voulons exprimer notre reconnaissance aux différents partenaires que nous avons rencontrés pour la recherche afin de réfléchir à la conception de passerelles et à des manières de faire pour mieux répondre aux besoins : Carrefour Jeunesse Emploi, Emploi-Québec, Formation Clef/Mitis Neigette, Les Maraîchers du Cœur (projet de l'organisme Action Travail Rimouski-Neigette), Transition Plus, Ficelles, Service d'aide et d'intégration de la personne handicapée et un membre du Centre local des services sociaux.

Nous voulons remercier les membres du comité consultatif du Centre de formation Rimouski-Neigette qui a su, au début de la recherche, être le gardien de l'orientation de ce projet. Il s'agit de : Liliane Allard, Maurice Lavoie, Michel Saint-Pierre, Marie-Hélène Langlais, France Duchesne, Lise Godbout et Mariette Chabot. Nous remercions aussi Martine Landry et Carol Castonguay du Centre de formation Rimouski-Neigette pour les moyens mis en place pour faciliter la réalisation de la recherche.

Nous ne pouvons passer sous silence la contribution exceptionnelle des dix enseignants qui se sont prêtés avec enthousiasme à l'expérimentation en accompagnement. Nous considérons que ces personnes ont toujours la passion du travail avec les élèves. Nous nous sommes enrichis de notre complicité commune. Merci à Caroline Rioux, Ginette Lévesque, Ginette Grandmont, Louis-Charles Langlois, Luce Blouin, Margot Michaud, Marie-Hélène Langlais, Monique Doiron, Suzanne Roussel et Sylvie Deschênes pour leur contribution.

Cette recherche a été rendue possible grâce à la participation financière de la Direction de la formation générale des adultes (DFGA) du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et de la Commission scolaire des Phares. Nous remercions les professionnels de la DFGA : Élisabeth Mainka, Lino Mastriani ainsi que Danielle Riverin-Simard de l'Université Laval pour leurs inestimables conseils.

Remerciements

Nous tenons à remercier deux conseillers d'orientation : d'abord Jacques Limoges qui a été d'une grande inspiration et de grands conseils pour la conception de cette démarche en accompagnement et Chantal Proteau, qui a bien voulu me faire parvenir son essai de maîtrise qui portait sur l'accompagnement.

Nous sommes remplis de gratitude envers Diane Descoteaux qui nous a offert son soutien pour la révision de ce rapport afin de le rendre plus intelligible. Enfin, merci à France Caron pour la dernière mise en page.

*Ose devenir qui tu es
ou comment devenir qui tu es*

Chapitre 1



Question de recherche

Dans un centre qui abrite un service d'accueil, d'aide et d'admission et où une culture d'aide à l'élève a été développée de façon intuitive au cours des ans, est-ce que la démarche novatrice appelée « approche accompagnante » peut être vécue comme une expérience permettant de mieux conscientiser l'adulte, de susciter et de maintenir son projet de vie, son projet de formation et son projet d'insertion socioprofessionnelle?



Chapitre 2



Introduction et contexte

Le projet de soi, comme finalité du processus de personnalisation de l'être humain, est le projet de tous les projets, le sens ultime de tous les champs de projet. Par l'enracinement de tous les projets dans un projet de soi se fonde l'unification de la personne.
(Philibert et Wiel, 1998)

Il n'est pas question de l'avenir de la personne, mais bien de son devenir. C'est donc dans le but d'instaurer des services qui pourront mieux répondre aux besoins de l'effectif étudiant que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) procède à des recherches-actions. Ces travaux ont pour but de répertorier et d'expérimenter des pratiques pour appuyer la persévérance de l'adulte, favoriser la réalisation de son projet de formation et sa réussite. On pense à la réussite scolaire, mais aussi à la réussite personnelle et professionnelle et, pourquoi pas, à la réussite qui se traduit par le bonheur de vivre.

Cette démarche participe de la philosophie du Ministère qui est de favoriser l'apprentissage tout au long de la vie. L'adulte peut ainsi opter pour la formation conventionnelle, l'alternance études-travail, les expériences d'insertion en entreprise, l'implication dans différentes activités de vie, etc. Plusieurs mesures sont prises à cet effet et des ententes ont été conclues avec des organismes ou ministères comme Emploi-Québec. Treize commissions scolaires ont été retenues pour examiner et maximiser les services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA). Le Ministère prévoit accorder un soutien financier à chaque commission scolaire participante pour qu'elle assure les SARCA. Notre Centre de formation a été retenu pour effectuer une recherche-action sur l'accompagnement des adultes.

L'étude provisoire de la Direction de la formation générale des adultes intitulée Accueil, référence, conseil et accompagnement a permis de constater que, dans les centres d'éducation des adultes, ce sont les services d'accompagnement, d'information, d'orientation et de conseil qui semblent les moins développés, alors que ce sont eux qui sont le plus en mesure de recueillir les demandes de formation et de maintien de ces formations. De plus, il semblerait que le manque de motivation des adultes est l'une des principales causes du faible niveau de participation à l'apprentissage. Très souvent, la motivation de l'adulte est liée à l'emploi ou à la carrière, cette dernière étant mentionnée dans une proportion de 60 % des cas. Il est donc important de bien définir son projet de carrière ou de reconnaître ses besoins en ce domaine. Nous verrons plus loin comment situer l'accompagnement dans un tel contexte.

Il semble que certaines conditions soient propices à l'instauration d'une démarche d'accompagnement dans un centre de formation des adultes. Il faut d'abord croire aux responsabilités respectives de la direction, des enseignants, des professionnels et du personnel de soutien par rapport au développement d'une synergie et d'une culture d'accompagnement. En effet, chacun doit jouer son rôle et être responsable de son action pour que la personne accompagnée soit au cœur de l'action. Ensuite, il faut croire que l'adulte peut évoluer et s'autodéterminer. Il faut aussi que l'établissement et les personnes se positionnent dans l'espace qualitatif et quantitatif offert. De plus, il faut savoir offrir et même « cocréer » des moyens structurels pour accompagner l'adulte dans son projet de formation ou son projet d'être.

Toute cette démarche vise à transmettre à l'autre un message de bienvenue, éveiller son plaisir d'apprendre, faciliter chez lui l'émergence de ses rêves, de ses projets afin qu'il se réalise et qu'il participe à la société. Enfin, il faut le reconnaître avec ses particularités et comme être unique au monde.

Nous présenterons, à l'annexe 15, un relevé de la documentation consultée et le cadre théorique retenu. Nous ne l'avons pas inclus dans la présente partie dans le but de se rendre à l'essentiel et pour ne pas alourdir le texte. Nous invitons ceux qui veulent en savoir davantage à consulter cette annexe.

Cette démarche d'accompagnement ne signifie pas que l'on doit mettre l'adulte à l'abri des difficultés (la vie comporte tout de même ses épreuves), mais qu'on chemine avec lui. Il s'agit plutôt de réfléchir sur les pratiques adoptées et de suggérer des manières de faire différentes ou complémentaires, de développer la culture de l'école accompagnante — comme on l'a fait pour l'école orientante — de favoriser chez l'adulte le désir de bâtir un projet le conduisant à jouer son rôle d'auteur et d'acteur de sa vie. L'accompagnement pourrait devenir comme une seconde nature en enseignement. Nous y reviendrons en conclusion.

Pour favoriser la maturation professionnelle de l'élève, voire la maturation de vie, tout en permettant des avancées possibles et des réussites, toutes sortes de mécanismes doivent être mis en place. Trop souvent sans projet, l'élève est perçu comme marginal ou inquiétant pour les autres. Il peut même être poussé vers un projet et l'adopter pour ne pas se sentir à part. Il en est ensuite exclu² parce qu'il ne lui convient pas. Il doit consulter le conseiller d'orientation et ne mettre fin aux rencontres que lorsqu'il a un projet. Quelles sont les personnes rassurées au juste? Le choix professionnel est un processus qui est affecté par une multitude de circonstances et d'expériences. Même si, selon les statistiques, les adultes sans projet risquent davantage d'abandonner, il ne faudrait pas faire du projet professionnel le seul motif d'apprentissage. Bon nombre de ces élèves se construisent une identité; il faut favoriser leurs actions par différentes expériences, susciter le désir d'apprendre et de se connaître, favoriser des échanges de vues à la fois dans ce milieu de vie et à l'extérieur. L'élève pourra ainsi prendre le temps de réfléchir, d'envisager diverses possibilités pour arriver à un choix.

Le but de l'accompagnement est d'encourager l'émergence de ces projets (projet personnel, projet de formation, projet d'insertion socioprofessionnelle) sans dicter à l'élève ce qu'il doit faire de son avenir et sans remplacer les autres professionnels tels le conseiller d'orientation ou le travailleur social. Les accompagnateurs ne doivent pas oublier que l'élève porte le milieu dont il est issu, son histoire, ses craintes et ses espoirs. Ils doivent composer avec ces réalités et le recevoir dans sa globalité. Ils doivent passer de l'enseignement à l'accompagnement et à la conduite du projet d'insertion socioprofessionnelle en plaçant toujours l'élève au centre de la

² Le jeune qui ne possède pas les préalables a moins de choix scolaires : les formations accessibles sont alors moins valorisées, moins reconnues, moins attrayantes. Il peut en déduire un message d'exclusion, d'inadéquation, d'incompétence. « Quel espace il me reste pour rêver? Mon destin social est lié à mon destin scolaire... »

démarche. Nous pensons que les enseignants devraient faire l'expérience de ces nouveaux paradigmes en étant eux-mêmes accompagnés dans cette réflexion afin d'instituer une communauté d'accompagnement.

Accompagner, oui mais pourquoi? pour qui? et comment? La clientèle est jeune et a sa réalité, ses rêves, ses inquiétudes. Pouvons-nous offrir un projet honnête et attrayant afin de la rejoindre? Comment sont ces jeunes et quelles sont leurs motivations? Saurons-nous, avec eux, faire évoluer le sens de leur projet? Il faut se rappeler que de nombreux jeunes ont un parcours parsemé d'embûches, de décrochages scolaires. Nous leur offrons une seconde occasion de passer³ à la vie d'adulte, de travailleur, de citoyen... La pression sociale qui pousse à l'intégration professionnelle peut être forte. Le tutorat a sûrement été, du moins dans notre Centre, la première forme d'accompagnement. Philibert et Wiel (1998) font toutefois une mise en garde à ce sujet.

Le tutorat est un premier essai pour inventer une réponse éducative nouvelle au besoin ressenti d'accompagner l'adolescence (nous ajoutons le jeune adulte et même l'adulte). Il n'est pas certain que cette réponse soit suffisante. Car, comme on le verra, ce suivi de proximité peut être un nouvel avatar de la pression pédagogique qui veut conformer les comportements de l'adolescent à la demande scolaire et non pas un réel accompagnement de son projet personnel.

Pour répondre à notre question de recherche, nous avons voulu examiner les besoins en accompagnement d'élèves qui fréquentent le Centre d'éducation des adultes et de formation professionnelle, accompagnement dans leur projet de formation ou leur projet d'être (de vie), proposer un modèle d'accompagnement et faire les recommandations appropriées au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Nous vous présenterons certaines statistiques sur la situation de notre MRC et de nos effectifs étudiants. Ceci permettra de déterminer le contexte dans lequel la recherche s'inscrit et de voir comment les résultats pourraient être réutilisés dans un contexte similaire ou différent.

Après avoir exposé les particularités sociales et démographiques de la MRC de Rimouski-Neigette, nous ferons une présentation plus détaillée de la population étudiante du Centre de formation Rimouski-Neigette.

Par la suite, nous procéderons à une analyse d'entrevues effectuées avec des élèves, des membres du personnel et des partenaires du Centre. À partir de données qualitatives sur la perception qu'ont les acteurs du modèle d'accompagnement⁴ choisi, nous aborderons l'analyse des effets possibles de ce modèle sur les élèves, le personnel et les partenaires.

³ Plusieurs d'entre eux construisent leur identité. Ils sont inscrits à l'éducation des adultes pour faire une 5^e secondaire ou une formation professionnelle. En ce sens, ils sont à la jonction du monde scolaire et du monde professionnel, ce qui peut représenter un espace mince où ils tentent de trouver des repères, des passages, des possibilités.

⁴ Le cahier ayant servi pour la formation des accompagnateurs est fourni avec le rapport.

Un comité consultatif formé de personnes qui occupent différentes fonctions au Centre nous accompagnera tout au long de ce travail.

2.1 Particularités sociales et géographiques

Afin de saisir les enjeux locaux et de comprendre notre réalité, nous vous présentons quelques statistiques sur l'environnement et la population étudiante.

La MRC Rimouski-Neigette compte 52 289 habitants et s'étend sur 2 716 kilomètres carrés. Le tableau 1 présente la répartition de la population selon l'âge des personnes.

Tableau 1
Répartition de la population selon l'âge

	0-14 ans	15-24 ans	25-44 ans	45-64 ans	65 ans et plus
Rimouski-Neigette	15,7 %	14,3 %	27,8 %	28,4 %	13,8 %
Au Québec	17,8 %	13,1 %	29,9 %	25,8 %	13,3 %

La ville de Rimouski compte pour 80 % de la population. Son taux de chômage⁵ se situe à 9,7 % par rapport à 13,2 % pour le Bas-Saint-Laurent, au cours de la même période.

L'activité économique de la MRC est fortement concentrée dans le secteur tertiaire qui regroupe une bonne part des emplois (86,3%). Le secteur primaire, principalement l'agroforesterie, fournit 4,2 % des emplois et le secteur secondaire (manufacturier et construction), 9,5 %. La MRC bénéficie également du développement de la nouvelle économie, de la diversification des loisirs ainsi que de l'activité touristique et culturelle. Les emplois qu'on y trouve sont ou bien très spécialisés et bien rémunérés ou bien saisonniers, sur appel et souvent peu rémunérés. Les emplois précaires trouvent preneurs, entre autres, chez nos élèves qui ne peuvent alors se consacrer complètement à leurs études, mais qui font ainsi connaissance avec le marché du travail.

Le niveau de scolarité de la population de la MRC Rimouski-Neigette s'établissait de la façon suivante en 2001⁶ : 26,7 % des 15 ans et plus avaient moins qu'un diplôme d'études secondaires; 18,0 % avaient un certificat d'études secondaires, 10,2 %, un certificat d'une école de métiers; 10,2 %, un diplôme d'études collégiales et 18,1 %, un certificat ou un diplôme universitaire. La population de la MRC est la plus scolarisée du Bas-Saint-Laurent, mais 16,1 % des personnes de 15 ans et plus ont moins de neuf années de scolarité. En raison de l'étendue de

⁵ Emploi-Québec, Rimouski-Neigette, *Plan d'action local 2003-2004*.

⁶ Statistique Canada, *Recensement du Canada 2001* traité par l'Institut de la statistique du Québec, 2003.

cette région rurale, un grand nombre de personnes ne peuvent bénéficier de certains services. La distance et les moyens de transport limités peuvent être des obstacles au projet de formation.

Voici un aperçu⁷ des groupes de personnes à qui le ministère d'Éducation, du Loisir et du sport (MELS) donne priorité et qui demandent un accompagnement plus étroit afin de soutenir leur intégration socioprofessionnelle.

- Entre octobre 2001 et septembre 2002, 34,5 % des personnes (1232 sur 3570) qui recevaient des prestations d'assurance-emploi appartenaient au groupe des 34 ans et moins. Un grand nombre d'entre elles devaient relever le niveau de leurs compétences pour maintenir et améliorer leur situation sur le marché du travail.
- En juin 2002, 25,3 % des personnes sans contrainte à l'emploi avaient 29 ans et moins; 67 % des 24 ans et moins n'avaient pas de diplôme d'études secondaires.
- Le recensement de 1996 indiquait que les femmes occupaient 48,6 % des emplois sur le territoire. Elles occupaient 40,9 % des emplois à temps plein et 67,4 % des emplois à temps partiel. On estime que 40,7 % des personnes considérées sans contrainte et qui touchaient des prestations de l'assurance-emploi en juin 2002 étaient des femmes.
- Dans la MRC, 35,6 % des personnes de 45 ans et plus ont reçu des prestations de l'assurance emploi entre octobre 2001 et septembre 2002.
- Un certain nombre de personnes affectées de limites fonctionnelles demandent une préparation à l'emploi personnalisée et plus adaptée. Les centres de formation et les milieux de travail doivent être sensibles à ces besoins.

2.2 Dans le Centre de formation Rimouski-Neigette

La partie que nous abordons maintenant traitera des différents services offerts au Centre, services applicables tant à l'accueil qu'aux divers projets. Nous présenterons également le cheminement type d'un élève et des observations que nous pouvons en tirer.

Le Centre de formation Rimouski-Neigette abrite un centre d'éducation des adultes et un centre de formation professionnelle. Nous avons donc cru bon d'inclure des élèves et du personnel des deux secteurs dans notre recherche, tout en sachant que leur situation respective est différente. Nous sommes toutefois convaincus que l'accompagnement est justifié dans un cas comme dans l'autre.

Les deux centres partagent plusieurs ressources, tant humaines que matérielles, ainsi que des services comme l'orientation et l'intervention sociale.

⁷ Emploi-Québec, Rimouski-Neigette, *Plan d'action local 2003-2004*.

Remarque⁸ - Des représentants du Centre de formation Rimouski-Neigette participent aux discussions d'une table de concertation et de décision sur l'intégration socioprofessionnelle des 16-30 ans de la MRC. Il nous a donc semblé intéressant de rencontrer des personnes de ce groupe et de leur expliquer notre démarche. Une partie de notre effectif étudiant étant touché par ces actions, il semble judicieux de concevoir avec eux des projets d'entente pour l'accompagnement interservices.

Les personnes interrogées se sont montrées intéressées et certaines sont même ouvertes à l'expérimentation. Ce volet de l'accompagnement touche plus particulièrement la relation à établir avec la personne qui a recours à nos services ou qui s'adresse à un service externe. L'expérimentation impliquerait le Carrefour Jeunesse Emploi, le Centre local d'emploi et une entreprise d'insertion. Nous y reviendrons dans un chapitre subséquent.

2.3 La formation professionnelle

La formation professionnelle offre vingt et un programmes dans huit secteurs d'activité. Le personnel enseignant compte 69 personnes auxquelles s'ajoute le personnel de soutien. Le thème retenu pour le projet éducatif est Un environnement professionnel au service de tes compétences. Le Centre peut, dans une recherche de qualité, et même d'accompagnement, amener l'élève à développer certaines compétences génériques comme :

- la motivation
- la facilité de communiquer
- l'adaptabilité
- le souci du client
- le sens des responsabilités
- l'éthique sociale
- le travail d'équipe et la coopération

2.3.1 Caractéristiques socioéconomiques de l'effectif étudiant

Il nous semble important de tracer un portrait assez juste de l'effectif étudiant dont on doit tenir compte en accompagnement. Les besoins de la personne de 18 ans diffèrent de ceux de la personne de 45 ans ou de ceux de la personne qui vient de quitter son milieu familial par rapport à un autre qui vit en appartement depuis quelques années.

⁸ Tout au long de la recherche, le mot **remarque** sera écrit en gras. Il indique qu'une information importante s'y trouve. Il s'agit d'un repère pour isoler les besoins en accompagnement.

2.3.2 Sexe

En 2002-2003, l'effectif était constitué en parties à peu près égales de femmes et d'hommes, soit 54 et 46 % respectivement, contre 48 et 52 % en 2001-2002.

2.3.3 Âge

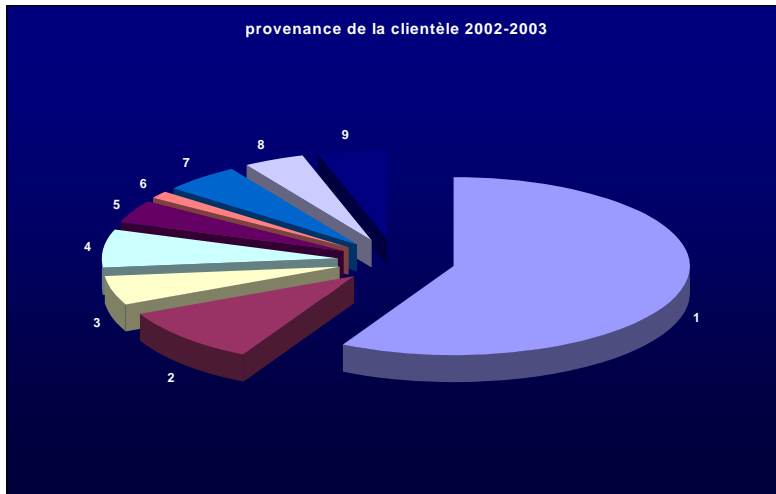
L'âge moyen des adultes était de 23 ans en 1998-1999 et en 1999-2000. Il est passé à 25 ans en 2001-2002 à cause d'une cohorte de personnes de 50 ans et plus inscrites à la formation « Lancement d'une entreprise ». Donc, la majorité des adultes ont un âge moyen avoisinant les 23 ans. Fait intéressant, la proportion de jeunes de moins de 20 ans à leur entrée en formation est passée de 39 à 56 % de 1995 à 1999, pour atteindre 54 % en 2001.

Remarque – Il y a donc eu une modification de l'effectif étudiant dans les régions que nous desservons, ce qui a entraîné un ajustement du rapport entre l'enseignant, l'élève et le milieu. Cette variable sera prise en compte dans notre modèle d'accompagnement.

Tableau 2
Nombre d'élèves selon le groupe d'âge et le sexe

ANNÉE	NOMBRE TOTAL D'ÉLÈVES	ÂGE DES ÉLÈVES									
		< 20 ans		≥ 20 et <25		≥ 25 et <30		≥ 30 et <45		≥ 45 ans	
		F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
2002-2003	705	157	120	89	119	36	39	84	28	15	18
		39 %		29,50 %		10,6 %		15,9 %		4,7 %	
2001-2002	736	149	133	114	111	39	37	67	36	20	30
2000-2001	687	120	106	120	106	36	34	50	36	10	12

Tableau 3
Provenance de l'effectif étudiant, 2002-2003



1-Rimouski	58%
2-Mont-Joli	11%
3-Matane	5%
4-Vallée de la Matapédia	7%
5-Baie-des-Chaleurs	4,10%
6-Gaspé	2%
7-Témiscouata	5%
8-Rivière-du-Loup	4%
9-Autres	5%

2.3.4 Provenance

En 2002-2003, 58 % de l'effectif provenait de la MRC de Rimouski-Neigette. On note très peu de variation d'une année à l'autre.

Remarque – On constate que 42 % de l'effectif est appelé à se trouver un logement, à s'intégrer dans une nouvelle ville, à y développer une appartenance et à se construire de nouveaux repères. Pour plusieurs personnes, il s'agit du départ de la maison familiale avec tout ce que cela entraîne sur le plan de la construction de l'identité personnelle et de l'intégration sociale comme citoyen.

2.3.5 Prêts, bourses et autres sources de revenus

Il y a maintenant huit ans que les personnes inscrites à la formation professionnelle au secondaire ont accès au programme de prêts et bourses. C'est ainsi qu'une certaine catégorie de l'effectif peut avoir accès à des telles études. Pour l'année scolaire 2002-2003, 191 élèves de notre Centre ont ainsi bénéficié de ce système. Par ailleurs, des professionnels ont déclaré que certains ont beaucoup de responsabilités (voiture, famille, etc.) et que des restrictions budgétaires entraînent des difficultés majeures.

2.3.6 Taux de réussite

Le taux de réussite des élèves de la cohorte 2002-2003 qui se rendent à terme est de 84 %. Ce taux pourrait être plus élevé si ceux qui n'ont pas reçu leur diplôme parce qu'ils ont manqué certains modules les reprenaient. Nous verrons plus loin qu'il peut s'expliquer par des examens à reprendre, un changement de programme, un abandon, etc.

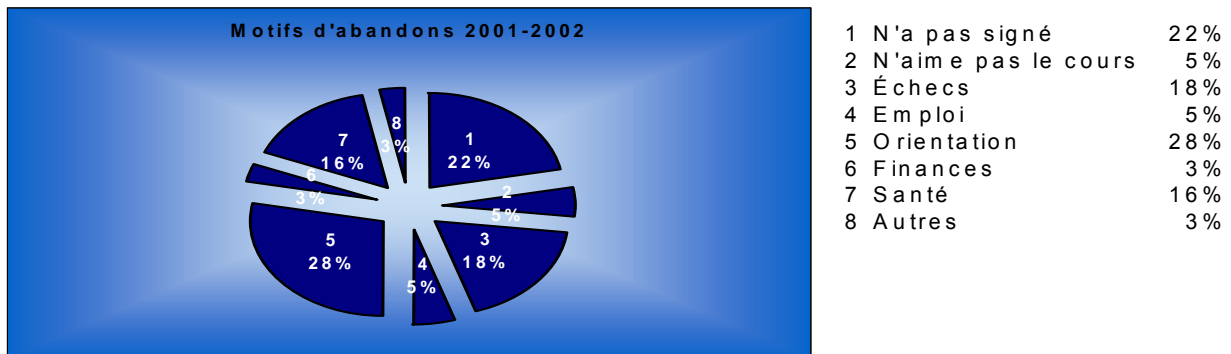
Remarque – Bien sûr que l'accompagnement et la confirmation du projet de départ prennent ici toute leur importance pour la poursuite de la formation.

2.3.7 Taux d'abandon

Il y avait 704 élèves inscrits en formation professionnelle au cours de l'année scolaire 2002-2003. De ce nombre, 113 personnes ont abandonné leur formation, ce qui représente 16 % de l'effectif. Cette situation est comparable à celle des années antérieures.

Les raisons associées aux abandons pour l'année 2001-2002⁹ se regroupent dans six grandes catégories : la santé, une mauvaise orientation, l'accès à l'emploi, les problèmes financiers, les absences ou les échecs, une évaluation négative des cours. (Tableau 4)

Tableau 4
Motifs d'abandon



Constat : la question est toujours de savoir : qu'aurions-nous pu faire pour prévenir, accompagner certains élèves de ces groupes pour qu'ils puissent se maintenir en projet ?

2.3.8 Taux de rétention

Afin de favoriser la persévérance, plusieurs moyens ont été retenus : des activités d'accueil par les enseignants et la direction, des horaires plus souples, une attention particulière apportée aux élèves de l'extérieur, des activités parascolaires, des rencontres sociales départementales, différentes mesures de rattrapage scolaire et un comité de Promotion et de valorisation. Certains îlots d'intervention originale ont été mis en place dans des départements pour favoriser l'engagement des élèves. Par exemple, une enseignante du programme d'Esthétique effectue, en collaboration avec son équipe, un suivi des absences et des comportements. Malheureusement, ces initiatives demeurent trop souvent isolées et ne sont pas suffisamment diffusées. Elles sont pourtant prometteuses et donnent de très bons résultats. Citons aussi plusieurs participations à des activités parascolaires comme les galas méritas, la participation des élèves en Secrétariat au concours provincial Le mot d'or et la visite de différents salons, par d'autres secteurs. Ces activités devraient être maintenues et soutenues par une « école accompagnante » qui s'engage au-delà de l'enseignement habituel. Nous ne pouvons parler de

⁹ Les raisons qui expliquent les abandons ne sont pas disponibles pour l'année 2002-2003. Nous présentons celles de 2001-2002 qui peuvent donner une bonne idée à ce sujet. Puisqu'un certain nombre de personnes n'ont pas rempli le formulaire de départ, nous ne pouvons en connaître les motifs.

formation professionnelle complète sans inclure des mécanismes pour accompagner les élèves au moins jusqu'à l'emploi.

2.3.9 Placement

Les modules Recherche d'emploi et Intégration au travail aident les diplômés à organiser leurs démarches en vue d'obtenir un emploi. Les relations avec certains employeurs aboutissent à des offres d'emploi pour les élèves. En Mécanique automobile, des personnes-ressources de la Société d'assurance automobile du Québec viennent expliquer les vérifications mécaniques de sécurité. Plusieurs visites industrielles font partie du programme Vente-conseil. Des stages sont inclus dans la plupart des programmes et permettent une expérience pratique qui facilite le placement ultérieur. Ces pratiques permettent à l'élève d'être accompagné dans sa formation, de mieux saisir les exigences du marché du travail et de se tisser un réseau de contacts, si important pour se trouver un emploi. On doit donc les maintenir et les développer.

À la fin de mai 2004, le taux moyen de placement des diplômés de 2002-2003 était de 82 %. Certains secteurs atteignent presque 100 % tandis que d'autres se situent à 60 %. Les diplômés se placent en grande partie dans le grand Rimouski (47 %) et dans différentes régions entre Montréal et Gaspé; 3 à 8 % se retrouvent à Québec.

Remarque – Il semble important d'augmenter le soutien fourni pour certaines formations. Une collaboration avec Emploi-Québec, les clubs de recherche d'emploi ou encore les carrefours Jeunesse Emploi et autres pourrait faciliter l'insertion professionnelle des élèves.

2.3.10 Sondage maison sur la satisfaction

Nous ne pouvons passer sous silence un sondage maison qui a été réalisé en février 2003 auprès des élèves, du personnel et des partenaires. L'information qu'on y trouve est appropriée à la présente recherche.

Avis des élèves

Les élèves ont une perception positive des services pédagogiques (91 %), des services d'encadrement (88 %), de l'aide au développement d'habiletés et d'attitudes (83 %), de la vie au Centre (59 %) et des services administratifs (81 %).

Les éléments les plus négatifs ont trait aux activités et à la participation à la vie du Centre. Toutefois, au cours des rencontres avec les directeurs adjoints, avec certains élèves et certains enseignants, on a relevé une certaine unanimité sur le fait que les élèves veulent plus d'activités parascolaires, mais que leur taux de participation y demeure très bas. Sans mettre en doute la pertinence de ce genre d'activité, il faudrait réfléchir à une formule qui pourrait être gagnante. En plus de développer certains types de compétences, ces activités favorisent

l'appartenance au Centre et partant, influent sur la motivation des élèves. Il faut également se rappeler que la moyenne d'âge étant de 23 ans, les pairs⁰¹ ont encore une grande importance durant cette période de vie.

Remarque – Il nous semble important d'être sensibles à l'appartenance au Centre et à la motivation pour la conception de notre modèle d'accompagnement.

Avis du personnel

À l'occasion d'une journée pédagogique, le personnel a été appelé à s'exprimer sur ce qu'il fallait conserver et améliorer pour stimuler la réussite. Il est parfois difficile de démêler les deux puisque chaque département adopte des façons de faire qui lui sont particulières.

Pour les besoins de la présente recherche, plusieurs préoccupations ont été liées aux pratiques pédagogiques et au soutien aux apprentissages associés aux compétences attendues sur le marché du travail. Les enseignants expriment un besoin d'accompagnement et de soutien afin de connaître et d'implanter certaines pratiques pouvant répondre à ces préoccupations.

Remarque – L'accompagnement de l'élève passe parfois par l'accompagnement de l'enseignant afin de le rendre plus efficace. Le changement du profil de la population étudiante au cours des quinze dernières années exige un réajustement assez important de la manière d'enseigner et de gérer la classe. L'enseignant doit acquérir de nouvelles compétences puisqu'il est reconnu qu'elles ont une durée de vie de cinq ans. Une conseillère pédagogique est à leur disposition en ce sens. ***Dans tout modèle d'accompagnement, nous croyons que les besoins de l'accompagnateur doivent être pris en considération.*** Nous tenterons, dans un prochain chapitre, d'établir le profil et les besoins de l'accompagnateur.

Avis des partenaires

Un questionnaire a été expédié à dix-huit organismes du milieu. En général, les répondants connaissent le Centre et en ont une image positive. Ils proposent comme moyens d'amélioration :

- un partenariat avec les organismes socio-économiques
- une aide au placement
- une augmentation du nombre de stages
- des services de garde
- des stages d'exploration
- du matériel à la fine pointe de l'innovation
- une aide financière

¹⁰ Nous présenterons, dans un prochain chapitre, un portrait développemental des personnes dans cette catégorie d'âge.

- une publicité plus attirante

Constat : Ce genre de questionnaire renseigne sur les perceptions que nous devons décoder et dont nous devons tenir compte. Dans un contexte d'accompagnement, nous devons être sensibles aux recommandations mentionnées ci-dessus.

2.4 L'éducation des adultes

2.4.1 Caractéristiques de l'effectif scolaire

Le thème du projet éducatif à l'éducation des adultes est Vivre et expérimenter ensemble. Il met en avant certaines valeurs essentielles pour l'apprentissage et l'enseignement :

- la motivation
- l'engagement
- la méthode

On y prône l'établissement d'un climat de communication et une volonté de relation :

- qui dépasse l'aspect scolaire (compétences transversales et sociales) : **vivre**
- qui dépasse la transmission de connaissances (échanges, méthodes, projets) : **expérimenter**
- qui dépasse la démarche individuelle de l'élève (appartenance, partenariat, communication) : **ensemble**

Le Centre offre tous les services prévus au régime pédagogique des adultes, sauf la formation à distance. La majorité des élèves sont inscrits à l'enseignement secondaire. Le tableau 5 présente un portrait par service des inscriptions en 2001-2002, afin d'avoir une vue d'ensemble et de saisir de manière plus nuancée les besoins en accompagnement.

2.4.2 Inscriptions par service

Tableau 5
Nombre d'inscriptions par service, année 2001-2002

Services	Nombre d'inscriptions	%
Ensemble des services	1082	100
Soutien pédagogique	111	10,3
Alphabétisation	78	7,2
Présecondaire	47	4,3
Premier cycle du secondaire	361	33,4
Second cycle du secondaire	265	24,5
Intégration sociale	40	3,7
Intégration socioprofessionnelle	54	5,0
Francisation	-	0
Préparation à la formation professionnelle	Incluse dans le premier et dans le second cycle	0
Préparation aux études post-secondaires	124	11,5 %

Remarque – Il est difficile de déterminer qui a besoin de plus ou moins d'accompagnement. Tous? Certains groupes? Un portrait plus détaillé permet de mettre certains besoins en perspective.

2.4.3 Sexe et âge

En 2002-2003, la population étudiante était majoritairement masculine. Parmi les 1212 élèves, on comptait 56 % d'hommes et 44 % de femmes.

Tableau 6
Âge et sexe des élèves du secondaire qui étudient le jour, 2000-2001 *

	Hommes		Femmes		Total
16-17 ans	11	8,3 %	17	17,9 %	12 %
18-19 ans	40	30,3 %	27	28,4 %	30 %
20-24 ans	51	38,6 %	25	26,3 %	33 %
25 ans et plus	30	22,8 %	26	27,4 %	25 %
Total :	132	100 %	95	100 %	100 %

* Ces chiffres excluent le centre de détention. Portrait à un moment de l'année.

Au 1^{er} mai de l'année 2002-2003, 15,6 % de la population de l'ensemble des services se situaient dans la catégorie des 16 à 18 ans.

Remarque - On dénombre plus de garçons que de filles et le plus gros de la population se trouve dans la catégorie des 18-24 ans (66 %); les femmes sont un peu plus jeunes que les hommes.

2.4.4 Provenance

Nous n'avons pas de données sur le lieu de résidence des élèves, mais les professionnels consultés estiment que la majorité d'entre eux seraient de Rimouski et des environs puisque la formation générale est offerte dans toutes les commissions scolaires, souvent dans plusieurs municipalités.

Emploi-Québec a orienté 195 personnes vers les services du Centre en 2002-2003, ce qui représente 27,5 % des inscriptions. Ce nombre varie d'une année à l'autre, mais il est en constante régression.

2.4.5 Prêts, bourses et autres sources de revenus

Rappelons qu'à l'éducation des adultes, les élèves ne bénéficient pas du Programme de prêts et bourses comme c'est le cas du quart des adultes en formation professionnelle. Ils doivent compter sur leurs parents, leur conjoint, sur un emploi précaire ou sur des mesures d'Emploi-Québec.

La presque totalité de la population étudiante touche un revenu inférieur au seuil de pauvreté, même si un grand nombre ont des responsabilités assez importantes qui influent sur leur situation financière, comme la famille, la voiture, le logement, etc.

Remarque – Plusieurs personnes rencontrées souhaitent apprendre à faire un budget.

2.4.6 Problèmes psychosociaux

Nous pouvons avancer, sans toutefois nous fonder sur une analyse exhaustive, que les élèves de la formation générale semblent souffrir plus souvent de détresse psychologique que ceux du secteur professionnel.

Une technicienne en travail social a effectué 400 interventions individuelles au cours de l'année au Centre.

Remarque – Les types de problèmes rencontrés sont les suivants : manque de confiance en soi, problèmes financiers ou matériels (incluant la nourriture), violence conjugale, santé mentale, alcoolisme et toxicomanie, difficultés conjugales, agression et abus, grossesse à risque, etc. Il ne s'agit probablement que de la pointe de l'iceberg. Bon nombre d'élèves ne demandent aucune aide, cachent leurs problèmes ou les partagent avec leurs pairs. Il semble que des besoins d'accompagnement assez importants existent sur ce plan, tant en amont (prévention) qu'en aval de la crise (soutien). En cas de détresse majeure, il est nécessaire que l'accompagnement soit fait par un professionnel de la santé. Il ne faut toutefois pas oublier que 80 % et plus des problèmes sont résolus sans aide de spécialiste. D'après les stratégies de maintien de Limoges *et al.* (2001), 88 % des personnes s'en sortent bien parce qu'elles font partie d'un réseau. L'accompagnement est un atout extraordinaire dans ce sens.

2.4.7 Taux de réussite et taux d'abandon

L'objectif des élèves est d'obtenir un DES, d'acquérir les préalables à un autre programme, de se préparer au marché du travail ou de mieux s'intégrer socialement. Certains quittent temporairement leurs études pour y revenir l'année suivante. Bon nombre d'élèves quittent après avoir atteint leurs objectifs alors que d'autres le font pour des raisons personnelles comme l'emploi, un déménagement ou autre.

Remarque – Plus de 20 % des élèves quittent le Centre sans avoir atteint leur objectif et sans raison connue : le Centre n'a pu les retenir. Un service d'accompagnement, de suivi et de référence pourrait faire la différence pour quelques-uns ou pourrait du moins les accompagner vers un service mieux adapté à leurs besoins. *Nous estimons qu'un service d'accompagnement efficace contribuerait à diminuer substantiellement ces départs.*

2.4.8 Sondage maison sur la satisfaction

Un sondage comme celui fait en formation professionnelle a été mené auprès des élèves, du personnel et des partenaires.

Les avis relatifs aux services pédagogiques et aux services administratifs sont positifs dans une proportion de 78 % alors que pour les services complémentaires, ils le sont à 54 %. La définition du projet éducatif est perçue de façon positive par 68 % des répondants et celui de la vie étudiante, par 53 % d'entre eux. Le modèle d'accompagnement que nous avons retenu reflète en partie les suggestions et commentaires reçus.

Avis des élèves

Le soutien aux apprentissages devrait se traduire par :

- l'encouragement, la compréhension
- l'aide pour atteindre le but fixé
- la mise sur pied d'une équipe d'entraide
- une plus grande sévérité envers ceux qui dérangent
- l'aide pour que l'élève se fixe un but qui le gardera en formation
- l'aide pour se faire respecter des autres

Avis du personnel

Pour augmenter le nombre d'élèves et les aider à progresser, il faut :

- un milieu de vie plus stimulant
- des approches pédagogiques plus variées et plus près de l'élève
- un accompagnement de l'enseignant pour les élèves qui éprouvent des problèmes autres que scolaires

Avis des partenaires

En général, les partenaires ont une image positive du Centre de formation Rimouski-Neigette. Le but du sondage n'était pas d'apprécier leur relation avec l'établissement, mais bien de connaître leur perception du Centre et les aspects qu'ils jugent nécessaires d'améliorer. Les commentaires et suggestions recueillis ont trait :

- à l'accessibilité géographique
- aux ressources pour les décrocheurs et les analphabètes
- aux ressources spécialisées
- au service de garde
- au temps d'attente pour l'inscription
- à la collaboration et au partenariat avec les organismes

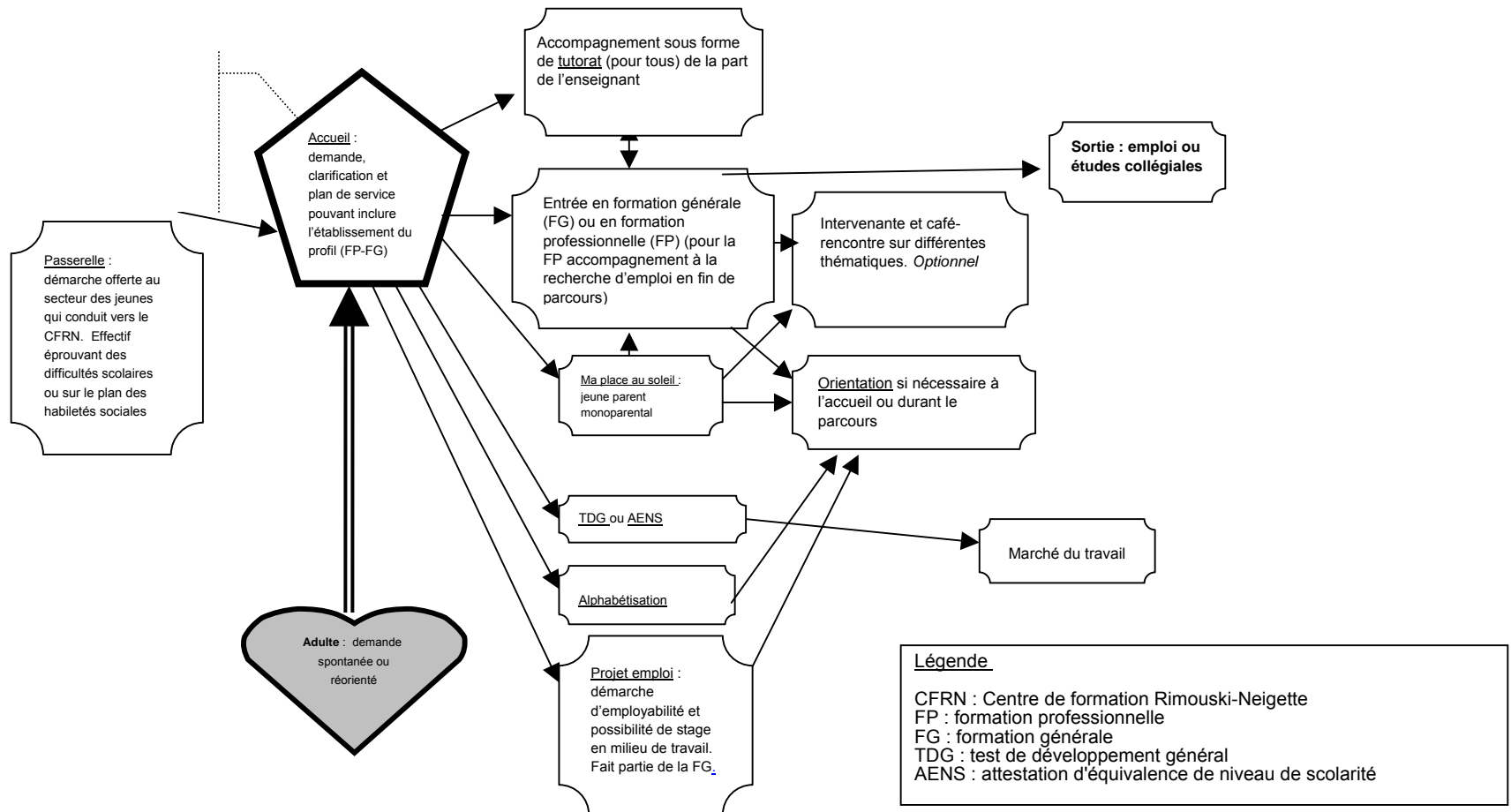
Le plan de réussite du Centre fait état d'une multitude d'actions pour favoriser la réussite de l'élève, améliorer sa qualité de vie et ses relations avec le milieu. C'est pourquoi le Centre a embauché, en 2001-2002, une technicienne en loisirs pour aider les élèves à mettre des

activités socioculturelles sur pied. Cette initiative, qui a été appréciée, a favorisé l'émergence de plusieurs activités au Centre. Malheureusement, en raison du manque de ressources financières, ce projet a dû être abandonné. Des sous-comités formés d'élèves et de membres du personnel ont quand même été formés pour favoriser la réalisation du projet éducatif et la vie du Centre.

Le prochain chapitre fera état du parcours d'une personne qui se présente au Centre.

2.4.9 Services offerts au CFRN

Figure 1



L'organigramme présenté à la figure 1 trace le parcours d'une personne qui a été ou non orientée vers le Centre. La prise de contact a lieu à l'accueil où l'on doit :

- prendre connaissance du besoin de la personne et le clarifier. Dans une perspective d'accueil et d'écoute, différentes questions peuvent être posées sur le métier envisagé et sur le cheminement de l'élève;
- effectuer des interventions téléphoniques ou à l'aide de formulaires à la suite d'une réorientation;
- établir un plan de service pouvant inclure un profil scolaire;
- procéder à l'inscription;
- diriger la personne vers un conseiller d'orientation ou des partenaires;
- impliquer la personne dans son projet et établir la démarche qui lui convient : formation générale en alphabétisation ou au secondaire, formation professionnelle, projet emploi, test de développement général, projet répondant à des besoins particuliers.

La personne qui entre en formation générale ou en formation professionnelle se voit attribuer un tuteur qui l'accompagne tant sur le plan scolaire que sur le plan administratif : soutien par rapport à ses activités scolaires, changement d'horaire, assiduité, etc. Ce service, dont le fonctionnement est inégal, semble apprécié par les élèves. Certains enseignants limitent le tutorat aux fonctions précédemment énumérées tandis que d'autres l'étendent à différentes sphères de vie. Dans les secteurs de la Santé et dans les domaines traditionnellement féminins, il semble que l'accompagnement dépasse la définition habituelle et que cette situation dépend davantage du profil de l'enseignant que des exigences liées au tutorat.

Le Dictionnaire actuel de l'éducation (Legendre 2000) fournit la définition suivante du tutorat :

Formule d'encadrement de l'ensemble de l'activité scolaire de l'étudiant; formule d'encadrement de la démarche pédagogique d'un étudiant à un cours
(Tourmier, M.(05.78), MEQ : D.G.E.C.).
Ensemble des actions personnalisées, posées par un être humain, conduisant un autre être humain à l'atteinte d'un ou de plusieurs objectifs d'enseignement
(Gaulin, H. (1992).

Peut-être y aurait-il lieu d'optimiser cette relation et d'y ajouter des pratiques d'accompagnement. On doit toutefois se demander si tous les enseignants peuvent et veulent faire de l'accompagnement et si tous les élèves en ont besoin. Les réponses à ces questions guideront la mise en place de services pour combler ces failles et pour atteindre les personnes qui auraient besoin d'accompagnement durant leur parcours.

Parmi les autres services qui peuvent s'apparenter à l'accompagnement se trouvent ceux d'un conseiller d'orientation, essentiels pour définir et s'approprier un projet. Y aurait-il lieu, comme au secteur des jeunes, d'adopter une approche orientante pour inclure une culture de l'orientation dans les différentes activités du centre ou de la classe? Une approche orientante

accompagnante peut-être? Ce nouveau modèle à proposer sera repris dans la conclusion de la présente recherche.

Les services d'une technicienne en travail social sont également utiles et nécessaires en ce sens. En plus des consultations individuelles, elle offre à l'occasion des rencontres sur la gestion du stress, l'estime de soi, etc. Selon notre enquête, ces activités sont appréciées, mais une minorité d'élèves y participent.

À la fin de plusieurs programmes de la formation professionnelle se trouve un module portant sur la recherche d'emploi. D'autres services d'accompagnement sont offerts aux personnes qui vivent des situations particulières : *Ma place au soleil* pour les personnes monoparentales, *Projet emploi* pour l'intégration au marché du travail avec possibilité de stage et *Projet jeunes parents*.

En septembre 2004, une semaine d'accueil en groupe intitulée *Semaine projet* a été offerte à toutes les personnes nouvellement inscrites en formation générale. L'objectif était d'aider l'élève à préciser son projet, ses motivations et de lui fournir des informations sur l'ensemble du fonctionnement du Centre. Cette activité nous semble prometteuse et pourrait être la première étape d'une démarche d'accompagnement.

Nous avons présenté les différents services offerts au Centre de formation Rimouski-Neigette. L'analyse des réponses aux questionnaires passés aux élèves et aux enseignants sera l'occasion de fournir d'autres précisions sur les besoins en accompagnement.

2.5 Synthèse de situation pouvant justifier une démarche d'accompagnement

La première analyse a permis de relever les besoins d'accompagnement suivants qui pourront éventuellement servir à l'établissement des paramètres d'un modèle.

1. Le personnel souhaite établir des liens (partage d'information et de suivi) intraservices et interservices concernant l'élève.
2. Le Centre de formation Rimouski-Neigette fait partie d'une table de concertation pour les 16-30 ans. Puisque les organismes ont exprimé un besoin de communication et de concertation des actions, cette table des partenaires pourrait être un lieu pour opérationnaliser l'accompagnement interservices (orientation vers un autre service). Des contacts avec les autres organismes seront établis pour les divers types de besoins de formation.
3. L'âge moyen des élèves du Centre est de 23 ans. Ces jeunes font partie d'un groupe visé par le Ministère et l'accompagnement dont ils ont besoin est particulier puisqu'il doit être lié aux stades du développement de la personne. Ils viennent de

quitter le secteur des jeunes et souvent, leur parcours a été semé d'embûches allant des difficultés de comportement au décrochage scolaire en passant par les tentatives de suicide et autres problèmes.

4. La proportion de garçons dans certaines catégories d'âge est un peu plus élevée.
5. En formation professionnelle, un bon nombre d'élèves arrivent de l'extérieur de Rimouski, ce qui implique la recherche d'un logement, la création d'un réseau d'appartenance et le développement d'une certaine autonomie.
6. L'accompagnement à la recherche d'emploi (avec des partenaires, s'il y a lieu) pour des étudiants qui terminent ou non leurs études doit être maintenu.
7. Le maintien de la motivation semble crucial.
8. La confiance en soi et l'affirmation de soi sont des besoins importants pour certains élèves.
9. Le besoin d'être soutenu et accompagné pour régler des problèmes financiers, de toxicomanie, de santé, familiaux ou autres sont nombreux.
10. Jusqu'à 20 % des élèves décrochent en cours d'année.
11. L'enseignant a besoin d'être accompagné par rapport à certains élèves ayant des difficultés scolaires ou comportementales majeures.
12. En résumé, l'accompagnement semble nécessaire à l'élève pour persévérer par rapport à sa formation, se fixer un but ou du moins entreprendre un projet, pour maintenir le contact et nourrir l'espoir.

2.6 Fiche descriptive de la recherche-action

2.6.1 Question de départ

Est-ce qu'un service d'accompagnement de l'adulte en cheminement pourrait contribuer à sa conscientisation, susciter et maintenir sa quête de vie, son projet de vie, son projet de formation et d'insertion socioprofessionnelle?

2.6.2 Moyens utilisés

- Porter un regard critique sur l'organisation actuelle des services et des activités d'accompagnement.
- Proposer de nouvelles façons de faire et les expérimenter.
- De façon plus particulière, obtenir certains éléments de réponse aux questions suivantes.

1. Quelles sont les façons d'accompagner un élève, d'établir un climat de confiance, de l'aider à cheminer dans son projet et à développer ses capacités de résolution de problèmes?
2. Comment faire de l'accompagnement dans le contexte scolaire en partant des besoins et d'un certain cadre théorique?
3. Quel est le profil d'un accompagnateur?
4. Quels sont les éléments à introduire dans les rencontres d'accompagnement et à quelle fréquence ces rencontres sont-elles nécessaires?
5. Comment favoriser les relations entre les services internes et ceux des partenaires tout en protégeant la confidentialité et les modes d'organisation de chacun?

2.6.3 Interventions projetées

1. Compilation des attentes;
2. Analyse du travail actuel (une partie a été réalisée dans les chapitres précédents);
3. Analyse des entrevues et des groupes de discussion des partenaires, du personnel et des élèves;
4. Conception d'un modèle prenant en compte l'accompagnement de l'élève dans l'établissement;
5. Orientation de l'élève vers d'autres organismes ou accompagnement dans le centre :
 - 5.1 Entente à établir avec les partenaires pour le temps de l'expérimentation;
6. Expérimentation du modèle :
 - 6.1 Choix et formation des accompagnateurs et choix des élèves accompagnés;
 - 6.2 Accompagnement d'une durée de quatre mois (septembre à décembre 2004). Il y aura une rencontre de mi-parcours pour les ajustements et un premier bilan;
7. Bilan, recommandations et rapport.

2.6.4 Résultats escomptés

Nous estimons que ce processus permettrait à l'élève, d'une part, de mieux s'accepter tel qu'il est, de développer sa conscience de lui-même et d'adopter une direction de vie et, d'autre part, de diminuer son nombre d'absences, d'augmenter sa motivation, de clarifier son projet professionnel et d'avoir de meilleurs rapports avec son entourage, sa famille, son réseau, etc.

Dans ce sens, le but de cet accompagnement serait que la personne développe sa conscience d'elle-même (je suis) pour camper ce qu'elle désire (je veux) afin de poser des gestes (je fais) et de dégager des profits de l'expérience (j'intègre).

Retombées pour l'élève

À partir d'une évaluation qualitative (perception de certains acteurs concernés), il serait peut-être possible de déterminer si l'élève arriverait à mieux :

- se maintenir en formation, en projet de vie — ou les deux — au Centre ou avec nos partenaires;
- soutenir sa motivation et, partant, à améliorer ses résultats scolaires;
- s'approprier son projet en manifestant un plus grand intérêt, en diminuant ses absences et en exprimant ses besoins lorsqu'ils ont un impact sur sa réussite et sur sa vie en général;
- établir un pont entre sa situation actuelle et celle visée dans son projet de vie et son projet professionnel;
- s'inscrire dans la continuité de l'action des intervenants et des services qui sont appelés à le rencontrer pour ses besoins;
- développer une culture et une ouverture à l'apprentissage tout au long de sa vie, sous différentes formes.

Retombées pour l'établissement et le personnel

À partir d'une évaluation qualitative (perception de certains acteurs concernés), il serait peut-être possible de déterminer si l'établissement et le personnel arriveraient à mieux :

- développer une culture d'accompagnement en adoptant les comportements qui mettent l'adulte au cœur de ce processus;
- affiner et s'approprier un modèle d'accompagnement qui peut être ajusté selon la personne;
- travailler en collégialité avec les partenaires;
- adopter une « position » d'accompagnateur;
- effectuer un suivi constant de l'élève, si nécessaire, avec des temps stratégiques, par exemple au début de la session pour détecter les difficultés potentielles (aspect préventif et de maintien) et établir une stratégie commune et connue de tous, surtout de l'élève;
- favoriser, entre les professionnels, des temps d'ancrage et d'accompagnement réciproque pour alimenter la flamme et sa propre quête de sens;
- briser l'isolement entre les enseignants afin de s'entraider;
- développer davantage des stratégies d'engagement et diminuer de plus en plus les stratégies de contrôle.

Retombées pour les partenaires

Sur la base d'une évaluation qualitative (la perception de certains acteurs concernés), il serait peut-être possible de conclure que les partenaires en arriveraient à un peu mieux :

- établir une relation et un intérêt commun à cet accompagnement;
- établir un modus operandi pour accompagner/référer la personne d'un service à l'autre en mettant la personne au cœur de ce processus;
- établir les paramètres de cet accompagnement et la construction d'outils communs;
- établir des modes de fonctionnement/communication en terme d'ajustement, de continuité, de rencontres, etc.;
- développer une culture globale d'accompagnement et de partage de découvertes et expertises pour favoriser les objectifs de cet accompagnement.



Chapitre 3



Planification de la recherche-action

La recherche-action peut viser le changement, mais encore faut-il savoir pourquoi et pour qui. Afin que les actions soient porteuses de sens et qu'elles s'inscrivent dans une réalité, nous estimons que les élèves, les enseignants, les professionnels ainsi que la direction doivent y être engagés. Cette implication entraîne une prise de conscience de ces actions, des remises en question et des transformations.

L'accompagnement, oui, mais pourquoi? Pour la vie elle-même, pour la solidarité sociale, pour faciliter le passage vers une plus grande maturation. Nous devons dépasser la rhétorique et nous interroger honnêtement, tout en gardant à l'esprit que s'il y a un accompagnateur il y a un accompagné. Si accompagner signifie « marcher avec » et si nous parlons de professionnels, d'enseignants, de partenaires, pouvons-nous marcher en groupe? Pouvons-nous établir une synergie d'accompagnement ou un accompagnement en réseau? Nous devons demeurer vigilants pour ne pas jouer à l'expert qui accompagne et qui sait. Accompagner ne signifie pas transmettre « sa » vérité.

Tout en gardant ces quelques considérations à l'esprit, nous présentons les différentes interventions que nous avons réalisées pour la collecte des données qui serviront à déterminer les besoins.

3.1 Interventions faisant partie de la recherche-action

Un comité consultatif a été formé pour accompagner le chargé de projet tout au long de la démarche. Il était composé de deux enseignantes, de deux personnes à l'accueil, d'un conseiller d'orientation, de membres de la direction et du chargé de projet lui-même. Si la recherche appartient à ceux qui la demandent, ce comité en est le gardien. Il construit sa réflexion avec le chargé de projet. Il contribue à la réalisation de la recherche, mais se veut aussi le promoteur de la culture d'accompagnement.

Les pages qui suivent traitent :

- des bases théoriques du projet
- de l'objectif de la démarche
- de la situation telle que la voient les élèves, les membres du personnel et les partenaires
- de la formation donnée aux accompagnateurs (annexe 1 et Cahier de formation à l'accompagnement)
- de l'évaluation de cette formation
- d'un modèle de scénario de rencontre d'accompagnement

3.2 Bases théoriques (voir détails dans l'annexe 15)

La démarche d'accompagnement que nous proposons se fonde sur les théories de six auteurs. D'abord, les prémisses de la communication non violente (CNV) de Marshall Rosenberg. L'origine de l'écoute en CNV est d'offrir une présence à ce qui est essentiel dans un message et à sa reformulation centrée sur les sentiments et les besoins. Elle fournit les outils nécessaires pour bien saisir l'univers de l'accompagné afin de l'aider à cheminer. Nous utiliserons aussi certaines notions d'accompagnement liées aux projets de Christian Philibert et de Gérard Wiel. Ces deux auteurs ont obtenu des résultats fort prometteurs avec des élèves, dans une perspective de projets. Leur démarche suggère de camper l'histoire de l'élève et de l'accompagner où il veut se rendre en prenant les moyens nécessaires. Nous utiliserons également certains éléments tirés des travaux de Jacques Limoges pour ce qui est des retombées du travail, de certains éléments de maintien et de la démarche « rétrospective, prospective et action ». Nous pensons que les retombées du travail peuvent, par les éléments universels et globaux qu'ils suggèrent, donner les repères nécessaires pour guider l'accompagné dans sa globalité. Enfin, nous puiserons dans Loevinger pour le développement du moi et dans Kohlberg pour le développement moral. Ces deux auteurs présentent différents stades de développement de la personne, ce qui peut aider l'accompagnateur à acquérir une meilleure compréhension de l'accompagné, à ajuster son intervention et à guider la démarche de ce dernier d'un stade à l'autre.

3.2.1 Objectifs de la démarche d'accompagnement

Amener l'accompagné à se positionner par rapport à son projet de vie en y incluant ces trois sous-projets :

- projet de formation
- projet personnel pouvant inclure le projet social et familial
- projet d'insertion socioprofessionnelle

Amener l'accompagné à se positionner par rapport aux sept retombées du travail:

- le revenu
- le statut
- la réalisation
- la relation interpersonnelle
- la gestion du temps et de l'espace
- le sens donné à la vie
- le rôle clé

Si l'accompagné arrive à se positionner par rapport à ces éléments dans une relation d'accompagnement, pourra-t-il se conscientiser, susciter et maintenir ses projets et donner davantage de sens à ses actions? Pourra-t-il mieux canaliser ses énergies pour répondre à ses

besoins? Si la démarche d'accompagnement ne suffit pas, des mécanismes d'orientation vers un autre service seront mis en place pour y apporter un complément.

Trop souvent, la méconnaissance de soi pousse l'accompagné à faire des actions inutiles : il tourne en rond (annexe 15). Le nouveau positionnement enclenché par la démarche d'accompagnement devrait susciter vie et espoir. La diminution des absences et l'augmentation de l'implication et de la motivation de la part de l'accompagné en seront des retombées indirectes.

3.2.2 Cadre théorique de l'accompagnement

Toute recherche doit reposer sur des concepts et des théories. L'annexe 15 et le cahier de formation des accompagnateurs contiennent les fondements théoriques qui nourrissent nos croyances et qui ont mené nos actions.

3.3 Méthodologie

3.3.1 Rôle des partenaires

Dans un premier temps, les partenaires ont été interrogés sur les notions d'accompagnement, au cours d'une entrevue semi-structurée. Le choix des partenaires du milieu a été effectué en tenant compte de la population commune à desservir. En voici la liste :

- Le Carrefour Jeunesse Emploi
- Emploi-Québec
- Ficelles, Transition Plus, Service d'aide et d'intégration de la personne handicapée (organismes en employabilité)
- Les Maraîchers du Cœur de Action Travail Rimouski-Neigette (organisme d'insertion)
- CLEF, organisme en alphabétisation
- Un membre du Centre local de services communautaires (CLSC)

Dans un deuxième temps, ils ont été convoqués pour participer à la construction d'un ou de plusieurs outils communs pour faciliter l'établissement de liens qui favoriseraient la continuité des services. Dans le chapitre consacré à ce sujet, nous présenterons les constats ainsi que les recommandations. Nous pouvons d'ores et déjà signaler que, tant à l'interne qu'à l'externe, tous ont manifesté le besoin d'accentuer la communication et d'établir davantage de passerelles pour les élèves.

3.3.2 Échantillons pour repérer les besoins en accompagnement

Nous avons tenté de rassembler un échantillon représentatif de l'ensemble des personnes pouvant être intéressées par l'accompagnement et pouvant nous donner une information

éclairante sur les besoins, soit des élèves – principaux intéressés – des membres du personnel enseignant, des professionnels, des membres de la direction et des partenaires privilégiés.

3.3.3 Élèves

Les données ont été recueillies auprès de seize élèves, la plupart dans la vingtaine. La répartition s'établit comme suit :

- Six personnes en groupe de discussion : trois dans la vingtaine, un dans la trentaine et deux dans la quarantaine.
- Dix élèves¹¹ en entrevue semi-structurée : cinq de moins de 25 ans; deux de 25 à 30 ans; une de plus de 30 ans et deux de 25 à 30 ans qui ont abandonné leur formation.
- Parmi les huit personnes toujours aux études, quatre étaient en formation générale et quatre en formation professionnelle.

3.3.4 Enseignants et autres personnes

Des membres du personnel ont participé à des groupes de discussion : le conseiller en orientation, les deux personnes à l'accueil, une enseignante et deux personnes de la direction.

Deux directeurs adjoints ont participé à une entrevue semi-structurée.

3.3.5 Collecte de données

Le groupe de discussion et les entrevues semi-structurées ont été utilisés pour recueillir les données. Compte tenu de notre question de départ, nous chercherons davantage à saisir un processus qu'une finalité.

3.3.6 Méthode d'analyse des données

L'analyse portera sur les données recueillies auprès de trois sous-groupes : les élèves, le personnel et les partenaires. L'analyse des données se fera sous forme d'analyse de contenu.

¹¹ Plusieurs ont été rencontrés après la fin des cours étant donné la période où les travaux ont été entrepris. Il a été difficile de rencontrer plus de personnes ayant abandonné leur formation.

3.4 Portrait de la situation

3.4.1 Analyse des données relatives aux élèves

Nous présentons certains éléments pouvant fournir un éclairage sur les besoins en accompagnement des élèves du Centre de formation Rimouski-Neigette. Les thèmes abordés sont :

- l'accueil
- les difficultés rencontrées au Centre et dans la vie personnelle ainsi que les solutions privilégiées
- l'appartenance au Centre
- la persévérance
- l'accompagnement versus le tutorat

Nous expliquerons pourquoi nous avons retenu ces thèmes en relation avec notre sujet.

3.4.1.1 Accueil

Le service d'accueil représente la porte d'entrée de toute organisation et en donne la couleur. L'accueil est la première étape de l'accompagnement, du moins un préalable à l'établissement du lien de confiance dès la réception de la demande.

Au Centre de formation Rimouski-Neigette, l'accueil est plus qu'un service d'information. On y reçoit les demandes, on les clarifie et on propose une réponse ou une démarche. Plus souvent qu'autrement, cette démarche est d'ordre scolaire et vise le tracé d'un profil de formation.

La plupart des participants sélectionnés ont apprécié cette première rencontre. Ils qualifient l'approche d'agréable et de professionnelle. À une exception près, tous connaissent le nom des personnes préposées à ce service. À la question sur les thèmes abordés lors de cette première rencontre, une personne répond :

La première personne que j'ai rencontrée ici c'est X. On a regardé mon bagage scolaire, mon objectif puis mon profil; ce fut très professionnel.

D'autres élèves interrogés estiment que le temps d'attente entre cette rencontre et le début des cours a été long. Cette attente peut être une source de démotivation et même d'abandon. Selon les responsables de l'accueil, certains ne sont plus disponibles quand pourraient débiter leurs cours. Nous sommes d'avis que cette situation peut être un facteur de désengagement si elle n'est pas corrigée. Certains mécanismes pourraient être mis en place pour aider la personne à se maintenir en mouvement et en projet. Un mois ou deux d'attente suffisent pour décrocher et perdre sa motivation. Un élève a précisé qu'il avait été obligé de rappeler et qu'il était inquiet. Il

aurait souhaité qu'on lui fasse au moins parvenir une lettre ou qu'on communique avec lui par téléphone.

Il y a eu un temps d'attente et on n'appelait pas. J'ai appelé pour savoir quand je commencerais, on m'a dit demain matin; j'aurais aimé recevoir une lettre et un coup téléphone pour m'en aviser afin de me préparer.

Cette remarque ne concerne pas directement l'accompagnement, mais elle attire l'attention sur l'importance d'établir un lien de confiance et de faire sentir à l'autre qu'on le considère important et qu'on s'occupe de lui.

La plupart des répondants ont mentionné que leur première demi-journée au Centre a été consacrée à l'information donnée par le directeur adjoint ou la directrice adjointe sur le fonctionnement de l'établissement, les absences, les examens, les règlements et les services. Ces rencontres sont appréciées, mais en raison de l'abondante information, plusieurs ne se rappelaient de rien. D'autres n'avaient pas reçu les informations sur le fonctionnement du Centre à cause des entrées et des sorties continues dans les divers programmes. Il s'agit surtout de la formation générale puisque la plupart des programmes de la formation professionnelle sont entrepris par des cohortes d'élèves.

Quand je suis arrivé, je ne savais pas où étaient mes cours, j'entrais dans les classes pis je le demandais et je n'avais pas de casier.

Il est important de bien expliquer le fonctionnement du Centre aux nouveaux arrivants et de leur fournir des repères en cours de route. Voici quelques commentaires reçus :

*Faire des rencontres de groupe, à l'occasion, pour ne pas se sentir perdu.
Bien expliquer aux nouveaux comment ça marche.*

Pour ce qui est des solutions de rechange à l'accueil, certains seraient d'accord, afin de créer des liens, pour qu'un ancien accompagne un nouveau et lui explique comment le Centre fonctionne. Il n'y a toutefois pas d'unanimité sur ce point. Certains veulent réussir leur projet et ne sont pas intéressés à être accompagnés ou même à accompagner un pair.

Pour clore cette section sur l'accueil, portons notre attention sur deux points. Premièrement, il n'existe que peu de liens avec les partenaires. Qui établit la relation entre le Centre de formation Rimouski-Neigette et l'organisme de référence, le cas échéant? Deuxièmement, la rencontre d'accueil ne permet pas d'aborder d'autres aspects qui nous semblent importants pour la réussite d'un projet de formation comme les finances de la personne, l'organisation de sa vie, son cheminement de vie, etc. On devrait s'attarder à déterminer si ces aspects devraient être abordés au cours de cette rencontre ou à un autre moment. Déjà à ce stade, les élèves qui ont des besoins particuliers devraient être repérés et orientés vers un autre service.

3.4.1.2 Difficultés rencontrées

Nous abordons les difficultés de l'élève afin de comprendre ses besoins en accompagnement, mais aussi pour définir le type d'accompagnement qui pourrait l'aider à traverser les obstacles. Les difficultés de comportement seront donc suivies des difficultés scolaires puis des autres difficultés générales.

Difficultés de comportement

Plusieurs s'entendent pour dire qu'il y a trop d'élèves dans certains cours, ce qui allonge les délais d'attente de soutien en cas de problème de compréhension. De là naissent certaines frustrations, une démotivation et une déconcentration qui conduit à occuper le temps de manière non constructive. Nous estimons, pour l'avoir fréquemment entendu lors des entrevues, que certains aménagements devraient être réalisés pour garder la motivation. Ce pourrait être des regroupements par niveau pour favoriser le travail d'équipe et l'entraide par les pairs. Diverses solutions pourraient être proposées.

Un autre problème fréquemment soulevé, autant à la formation générale qu'à la formation professionnelle, est le manque de discipline. La moyenne d'âge ayant diminué ces dernières années, on doit se demander si la structure actuelle répond toujours aux besoins. Ce point sera abordé plus explicitement à la partie « entrevues du personnel ».

Trop d'élèves dans les classes, ça jase trop, ils devraient mettre les 16 ans et plus ensemble et les plus vieux ensemble.

Les profs ne savent plus quoi faire, ça reviendrait à la direction.

Une personne de 40 ans ajoute :

Quand je suis arrivée, je me suis mise à trembler, c'était tellement jeune, je m'y retrouvais pas; heureusement, je savais pourquoi j'étais là, sinon je serais partie.

Ils devraient faire une autre démarche avec ceux qui manquent de sérieux.

Plusieurs se lèvent en plein milieu du cours, lorsqu'ils sont là.

Si ça n'était rien que de moi, je les retournerais à la maison et lorsqu'ils seraient décidés, bien ils pourraient revenir.

Sans être aussi sévères, nous constatons que la population a changé au cours des dernières années et que plusieurs arrivent directement du secteur des jeunes. Bon nombre d'élèves y avaient connu des échecs et leur relation avec les enseignants était souvent marquée

d'affrontements. Plusieurs sont envoyés au Centre de formation par des parents désemparés et inquiets par rapport à la situation de leur enfant : le projet est celui des parents et de la société. Ils veulent un diplôme d'études secondaires parce que la société leur dit qu'il le faut pour trouver un travail satisfaisant. Le jeune adulte semble éprouver de la difficulté à s'approprier son projet; il se sent marginal et inadéquat s'il ne participe pas à ce projet de société. Il est donc urgent de l'accompagner, de le recevoir avec ses réalités, de discuter avec lui et de lui demander ce qu'il veut et ce qu'il attend de la vie.

À une personne qui avait décroché — mot à faire frémir, décrocher de quoi, en cette ère de recyclage, est-ce que l'avenir serait aux rebuts et aux exclus comme me disait un ancien enseignant? — et qui manifestait le désir de revenir, nous avons demandé pourquoi ce retour au secondaire.

Je reviendrais parce que la société n'arrête pas de me dire que je dois avoir mon secondaire V. On ne m'a jamais posé la question mais moi, ce qui m'intéresse, c'est ma musique et il n'y a pas de place pour concilier les deux. Peut-être qu'aux cours du soir, je pourrais?

Ce projet est souvent trop flou. Les jeunes adultes demandent un accompagnement plus préventif que curatif. La structure en place permet difficilement d'offrir un accompagnement adapté à leur âge, à leur réalité. Pourquoi un jeune adulte « se désorganise-t-il »?, se lève-t-il en classe? Quelle réalité l'habite ou quelle histoire le pousse à passer à côté de sa vie, de projets possibles? De quel accompagnement a-t-il besoin? Et si c'était en partie un problème de structure, si les messages sociaux véhiculés étaient inadéquats pour ces jeunes adultes? À vouloir uniformiser le mode d'apprentissage, on risque de créer d'autres problèmes. Ce que l'on souhaitait éviter pour des raisons d'ordre pécuniaires ou de nouvelle pédagogie finit par coûter plus cher, plus cher en vies humaines et en argent.

Nous avons souvent entendu les enseignants et le personnel parler de manque de temps pour bien accueillir les jeunes, manque de temps pour les accompagner, manque de temps pour passer à travers toutes les tâches à faire, à travers les corrections, à travers... Nous comprenons très bien ce fait mais en même temps nous remettons en question les priorités qu'un ministère et qu'une société adoptent. En mettant la personne au cœur du processus, les priorités et les paramètres se réorganiseraient peut-être. Quels seraient alors les besoins véritables et comment devrions-nous y répondre? Peut-être qu'à ce moment la motivation, qui fait si souvent défaut, se développerait. Peut-on se permettre, comme société, de perdre ces citoyens et futurs travailleurs de la planète? Pourrait-on avoir un enseignement qui tiendrait compte de la spécificité des individus et de leurs besoins?

Certains chercheurs relèvent ces différences. Nous n'avons qu'à penser aux intelligences multiples, à l'apprentissage par projets, au travail d'équipe, à l'école qualité de Glasser, au désir d'instauration des mécanismes d'accompagnement, aux SARCA, etc. Ces modes

d'accompagnement demandent une vision, la possibilité de mettre en place des manières de faire, d'ajouter des ressources, de changer les mentalités.

Un moment donné, il faut que je me lève, chu pu capable d'être assis. Je veux juste me lever, aller dans le corridor et revenir mais y comprennent pas et là on m'envoie chez le directeur.

Les difficultés scolaires

Comme nous l'avons déjà mentionné, il arrive que l'indiscipline, le placotage, les allées et venues en classe nuisent considérablement à la concentration et à la motivation des élèves. Il arrive aussi que, pour obtenir de l'aide pour régler un problème scolaire, l'élève doive écrire son nom au tableau et attendre que l'enseignant soit disponible. Cette attente l'amène à décrocher. Certains se disent tellement timides qu'ils passent inaperçus. La direction et l'enseignant ont un rôle important pour intégrer ces personnes et pour créer un milieu de vie où les élèves peuvent apprendre à exister et à cohabiter. Si l'enseignement individualisé convient à certaines personnes, on peut le remettre en question pour d'autres. Il ne faut pas oublier que l'éducation des adultes a été mise sur pied pour des gens de 18 ans et plus, voire de 35 et 40 ans et plus. Pour un jeune de 17 ans, rester assis toute une journée représente un tour de force. Mais en fait, est-ce que cela convient à un âge particulier?

Autres difficultés

Les finances personnelles sont parfois un obstacle au projet scolaire et certains sont appelés à occuper un emploi en plus de leurs études.

*J'ai mon essence à payer, mon loyer, il faut que je travaille et l'école n'a pas toujours la souplesse pour que je puisse faire les deux.
Le fait de recevoir 225 \$ par mois pour étudier d'Emploi-Québec, ça arrange mes dépenses d'essence et je peux continuer à étudier. Ça pourrait être une raison d'abandon que de manquer d'argent.*

Nous ne pouvons évaluer l'ampleur de cette situation et son importance. Le milieu devrait soulever ce problème lors de l'accompagnement et traiter la manière de faire un budget et de le respecter.

D'autres se sont absentes à cause de leurs enfants, pour des raisons médicales ou de gardiennage.

Cela fait deux ans que je suis ici. La première année, je ne me suis pratiquement pas absentée pour mon enfant mais à la deuxième, j'ai manqué pas mal de jours, ce qui m'a amené des difficultés avec la direction. Il devrait y avoir des

aménagements d'horaire pour les personnes qui ont des enfants. Ils n'ont pas tenu compte que l'an dernier, j'avais peu manqué, et que je réussis mes cours.

Désir d'autonomie ou besoin d'encadrement? Le juste équilibre qui favorise la responsabilisation et la maturation est difficile à établir et à ajuster selon les personnes rencontrées. L'accompagnement est, par définition, une rencontre personnalisée, qui tient compte de l'individu. Le milieu doit être sensibilisé à certaines réalités comme la monoparentalité tout comme le jeune adulte doit être averti des réalités d'un établissement d'enseignement. Il s'agit de créer ces espaces où l'on peut concevoir et construire des passerelles.

3.4.1.3 Appartenance

L'appartenance à un milieu, à une communauté, à un clan, à une religion, au peuple québécois amène la personne s'y identifier, à s'y retrouver. Dans certaines écoles l'appartenance se traduit par le port du costume. Dans le film *La société des poètes disparus*, les jeunes portent un uniforme et font partie d'un regroupement de poètes qui les amènent, avec le soutien de leur professeur, à poursuivre leur quête et à croire à la recherche de leur vérité. C'est le cas par exemple du garçon qui aime faire du théâtre et qui décide de passer outre à l'interdiction de son père. Il contrecarre le projet de son père. Lors de la première représentation, il est ovationné par le public mais réprimandé par son père qui le rejette dans cette spécificité. Ce n'est plus le projet du fils et ce dernier se suicide.

L'appartenance donne l'occasion, en raison de cette identification au groupe et au milieu, de forger son identité, d'avoir un espace de sécurité, de reconnaissance par son groupe pour se construire et se dépasser. Si l'appartenance ne favorise pas ce développement et même cette maturation, il y a risque d'indifférence, de totalitarisme, de soumission et même de rébellion.

Idéalement, une école doit favoriser le développement de cette appartenance pour que l'élève s'y retrouve, qu'il forge son identité et qu'il ait le goût d'y venir. L'une des valeurs de l'éducation qui semble utile au même titre que la connaissance et les différents savoirs est celle de développer cette appartenance. Elle favorise la conscience sociale, l'ouverture et la contribution de la personne, futur citoyen accompli de ce monde. Pour ce faire, le jeune adulte doit expérimenter des rôles, se mesurer aux autres et créer des liens significatifs avec ses pairs, ses éducateurs et son milieu. Malgré certaines limites, nécessaires, il a la possibilité d'expérimenter pour découvrir ce qu'il est et quelles sont ses possibilités. En fait, c'est un milieu qui accompagne un investissement de soi, qui offre plus de vie, plus d'occasions de se construire. Nous devons favoriser cette appartenance et nous rappeler que, sans nous, elle se fera quand même, mais de quelle manière. L'appartenance se développe dans un certain cadre, dans une intention.

Au Centre de formation Rimouski-Neigette, est-ce que l'appartenance est suffisamment développée? Si tel n'est pas le cas, comment le faire? Il ne faut pas oublier que bon nombre de ces personnes ont fait face à de graves difficultés, à des échecs et à des expériences de vie

familiale et sociale marquées de ruptures. L'appartenance à sa famille ou au groupe n'a pas toujours été très significative. Par ailleurs, l'appartenance au milieu diffère selon que l'élève est en formation générale ou en formation professionnelle. En formation professionnelle, un sentiment d'appartenance au métier se développe et une forme d'identité se construit : je suis en Mécanique, je suis en Santé, en Esthétique ou en Ébénisterie. On s'identifie également à un groupe: je suis mécanicien, je suis infirmière, etc. Donc, je pose des actes en fonction de ma spécialité. De plus, la participation à différents types d'activités favorise l'implication et le dépassement.

La participation à la Foire de l'habitation en ébénisterie et aux dictées provinciales en Secrétariat sont des efforts louables de la direction et des enseignants pour accompagner l'élève dans son projet éducatif.

Pour ce qui est de l'appartenance, voici le point de vue de certains élèves :

Au Centre, je vis un peu d'isolement, on ne venait pas me chercher, ma motivation a baissé et de fil en aiguille j'ai lâché. Je reviens cet automne.

Le milieu ne favorise pas l'appartenance, nous nous rencontrons à la pause, c'est tout.

Ici, il est question davantage d'un élément lié à la réputation du Centre :

J'étais en Beauce et un employeur m'a parlé de la réputation de la formation en mécanique, c'est une bonne formation, l'équipement moderne et les profs sont bons. La seule chose, la moitié des élèves sont motivés et l'autre moitié n'aisent et les profs ne savent plus quoi faire.

Pas si bien que ça, je me demande si je suis à ma place. Je voudrais plus d'activités...

D'autres jeunes :

Aux cours du soir, je ne m'y reconnais pas, c'est trop vieux pour moi.

Je n'ai pas vraiment d'appartenance, je viens ici pour étudier, c'est tout. Je me suis fait quelques bons amis, ça me suffit.

Au cours des discussions avec le personnel, on a mentionné que plusieurs activités ont été proposées au cours des années — activités suggérées par des élèves — et que, malheureusement, le taux de participation a été médiocre. Comment arriver à rendre le milieu éducatif attrayant pour les adultes? Il semble que l'appartenance naît dans la classe, par l'établissement de liens lors de certaines activités d'équipe. Elle s'étend par la suite à la vie du Centre. Au cours de rencontres planifiées et bien structurées entre les départements, par exemple la Mécanique et la Santé, chacun pourrait enseigner quelque chose à l'autre.

Une technicienne en loisir a été embauchée en 2001-2002 pour organiser, avec les élèves, une multitude d'activités récréatives et culturelles. Cette expérience a donné des résultats probants et provoqué une certaine augmentation de la participation. Les compétences génériques et transversales s'appliquent aussi à ce genre d'activités, par exemple « apprendre tout au long de la vie ». Nous ne traiterons pas directement de l'appartenance et de la façon de la développer, mais un accompagnement en ce sens pourrait favoriser la réussite.

3.4.1.4 Persévérance

Pourquoi certains élèves réussissent-ils malgré des accidents de parcours, des situations de vie et un contexte difficiles alors que d'autres, en pareil cas vont, au premier obstacle, s'absenter de plus en plus fréquemment pour finalement abandonner? Est-ce que l'accompagnement pourrait être une pratique dans le Centre pour favoriser la réussite, pour maintenir (main-tenir) un projet, un mouvement? Peut-on favoriser une rencontre où l'élève pourrait se raconter, être écouté, être invité à se révéler pour saisir ce qu'il cherche à vivre? ***Parmi les motivations exprimées, celle que nous estimons la plus forte est d'avoir un but, une raison d'agir; elle est suivie de près par l'importance de la relation avec l'enseignant.*** Le facteur *réussir*, associé au but, est important pour maintenir la motivation et le mouvement.

Le fait que j'avais un projet, ça été la raison pour que je vienne.

La passion du métier, le support des profs, le matériel, l'équipement à jour...

D'être dans les meilleurs, ça me motive à étudier le soir.

Avoir un métier en main, faire sa vie, c'est pour ça que je suis ici.

L'approche des enseignants, la qualité de leur présence et la préoccupation qu'ils manifestent à l'égard des élèves sont fréquemment repris au cours des entrevues. Les enseignants représentent un élément au cœur de la persévérance de l'élève et font souvent la différence.

Une élève qui termine le programme Esthétique déclare :

Je suis restée à cause d'une enseignante, elle m'encourageait et elle m'a donné une chance.

La qualité de l'enseignement m'amène à continuer.

Les enseignants sont très supportants.

Les changements de profs en fin d'année, c'est très difficile. Ils savent comment tu apprends, ils ont une manière d'expliquer, tu les connais et ils te connaissent...

Subitement, tu arrivais le matin et là tu devais changer de local. Il devrait y avoir les mêmes enseignants du début à la fin de l'année.

À la lumière de ces témoignages, on décèle des périodes charnières dans la vie de l'élève, une transition ou un échec par exemple. Une présence est alors importante : l'enseignant peut offrir l'aide nécessaire à la réussite. Le succès amène l'élève à reprendre confiance, améliore son estime de soi et le dispose à poursuivre son travail. La qualité de la présence de l'enseignant

est liée à sa capacité d'écoute, à son habileté à recevoir l'autre dans son univers affectif. Cela demande de dépasser le cadre habituel de l'enseignement d'une matière : il s'agit de former un élève. Les enseignants ont aussi un rôle de tuteur. Pour avoir discuté avec plusieurs d'entre eux, le savoir-être qu'ils transmettent rejoint la position de l'accompagnateur. Serait-il possible, à cause de cette relation privilégiée, que l'enseignant transforme son rôle et l'ajuste, à certains moments, pour devenir accompagnateur de certains élèves? N'est-il pas le mieux placé pour établir ce lien de confiance qui peut favoriser l'éveil de la conscience? Instruire n'est-ce pas aussi éduquer? Enseigner est un acte relationnel qui prépare le terrain à produire.

3.4.1.5 Accompagnement versus tutorat

Actuellement, le tuteur établit un lien privilégié avec l'élève, une certaine proximité qui véhicule un message : « Je suis préoccupé par toi et par ta réussite. » Le succès serait un ensemble de facteurs qui facilitent l'émergence de « possibles ». À la question « Quel type d'accompagnement aimeriez-vous dans votre cheminement de formation? », la plupart des élèves répondent que le tutorat remplit cette fonction. Nous avons constaté que la fonction de tuteur serait très importante, mais que son exercice varie beaucoup d'un département à l'autre, voire d'un enseignant à l'autre. À propos des sujets à discuter avec le tuteur, certains se déclarent très ouverts aux questionnements de vie et à la discussion de petits problèmes tandis que certains s'en tiennent uniquement aux aspects scolaires. D'autres encore estiment que le tuteur remplit les quatre fonctions suivantes :

- le conseil et le suivi scolaire : apprentissage et stratégies d'apprentissage;
- le contrôle des absences;
- les changements d'horaire;
- la discussion de problèmes personnels.

Par ailleurs, certains ne connaissent pas leur tuteur et le sujet ne les intéresse pas mais dans l'ensemble, le tutorat est valorisé et recherché par l'élève. Voici quelques commentaires qui en témoignent :

Devrait être la première personne à rencontrer.

Parle un peu de n'importe quoi, et aussi quand ça « file » pas.

Problème académique mais pas personnel, personne assignée par étape, pour valider, vérifier tes objectifs.

On devrait, après un certain temps, choisir son tuteur, surtout lorsque ça ne clique pas avec.

Aide à la motivation, encourageant.

Le tuteur fait déjà ça (accompagnement), permet de ventiler lorsque tu vis des problèmes.

Ces commentaires véhiculent divers besoins qui vont de la rencontre purement scolaire jusqu'aux discussions plus personnelles. Peut-on penser s'orienter vers un accompagnement qui implique une plus grande sensibilité à l'autre, à son univers, à ce qui l'habite? Devrait-on

former les enseignants au tutorat « accompagnant » pour répondre aux interrogations de l'autre, pour l'inviter à s'ouvrir, à se raconter afin d'évoluer? Une présence attentive, sans forcer la note, peut parfois donner le goût d'alléger le poids de difficultés passagères. Certains problèmes non réglés peuvent prendre le pas sur le scolaire : le cercle vicieux s'installe. L'enseignant dispose-t-il du temps nécessaire à cet accompagnement? S'agit-il de faire autrement ou d'ajouter un nouvel élément à sa tâche? Nous y reviendrons lors de la conception du modèle d'accompagnement et des analyses après expérimentation. Pour terminer cette section sur le tutorat, nous avons demandé aux élèves ce qu'ils attendaient d'une relation signifiante. Voici quelques réponses :

Bonne écoute, expérience, conseil, maturité.

Qu'il m'écoute, ne juge pas ce que je dis, qu'il soit ouvert d'esprit.

Qu'il ait déjà vécu mes situations, qu'il me comprenne, qu'il soit comme nous autres.

Qu'il ait déjà vécu des situations similaires.

Un cas d'exception

Nous présentons, dans cette partie de l'analyse des réponses des élèves, une personne à part, mais qui représente sans doute une partie de nos élèves en formation générale. L'intérêt qu'elle suscite est dû à ses particularités et au fait qu'elle ne cadre pas nécessairement dans ce type d'enseignement. C'est du moins ce qu'elle dit.

Selon la typologie de Holland, cette personne possède un profil de type artistique. Il s'agit d'un musicien. Il aime choisir son style de vie, sa manière de penser. À l'école, il a fait partie de la chorale, a participé au journal étudiant et à certains spectacles. La musique et son implication sociale auraient toujours pris beaucoup de place et l'auraient amené à éprouver des difficultés à concilier ses différents projets. Voici ses commentaires :

Trop de contrôle, je me sens déchiré entre ma vie d'artiste et l'école... Je vais terminer mon secondaire 5 en soirée parce que tout le monde me dit que je dois avoir mon diplôme. Mais moi, je ne sais pas pourquoi. Je voudrais des contacts pour ma musique.

Dans les cours, ça parle trop. Ils devraient prendre ces élèves et les envoyer temporairement sur un autre projet, comme de peindre l'école, faire des dessins. Ça manque de couleur!

Je me sens manipulé par les bailleurs de fonds. On m'en donne, on m'en retire.

On se sent un chèque de paye.

J'avais une bonne relation avec un prof, je chantais avec lui, ça me motivait. Ce que je voudrais, c'est de concilier les deux, mais y a-t-il une place si je suis absent, comme il m'est arrivé pour participer à un concours de musique. De toujours demander un billet d'absence, ça ne fait pas sérieux.

Nous vous avons présenté cet élève parce qu'il peut représenter une catégorie de gens différents, qui ne cadrent pas nécessairement dans le milieu scolaire tel qu'il est. Ces personnes peuvent demander un autre type d'accompagnement.

3.4.2 Analyse des données fournies par le personnel

L'analyse que nous abordons comprend un portrait de la situation suivi de la vision de l'accompagnement fournie par le personnel de même que leurs attentes par rapport à la présente recherche.

3.4.2.1 Perception de la situation selon le personnel

À la question « Qui, d'après vous, a des besoins d'accompagnement? », les réponses du personnel se répartissent à peu près de la façon suivante.

À la formation générale

- 25 % auraient des problèmes et bénéficieraient d'un accompagnement plus intense et parfois de l'aide d'un spécialiste;
- 65 % bénéficieraient d'un accompagnement et d'un suivi assorti de conseils et d'écoute ainsi que d'un ajustement à leur parcours;
- 10 % n'auraient pratiquement pas besoin d'accompagnement si ce n'est d'encouragement à poursuivre leur cheminement.

À la formation professionnelle

- 15 % éprouveraient des difficultés et bénéficieraient d'un accompagnement plus serré et parfois de l'aide d'un spécialiste;
- 50 % bénéficieraient d'un accompagnement, d'un suivi, d'écoute ainsi que d'un ajustement à leur parcours;
- 35 % bénéficieraient d'un accompagnement ponctuel et d'encouragement à poursuivre leur cheminement.

L'examen de ces chiffres incite à penser que les enseignants de la formation professionnelle perçoivent leurs élèves comme ayant moins de difficultés. Cette situation s'explique par le fait que l'élève a choisi un métier, qu'il est plus près de la réalisation de son projet et qu'il possédait les préalables nécessaires à sa formation. Certains domaines étant contingentés, une sélection de candidats a donc été faite. Les élèves ont du succès dans les actions concrètes du métier et s'identifient à leur domaine de spécialité. De plus, ils ont les mêmes enseignants et appartiennent au même groupe. Leur formation est plus personnalisée, l'accompagnement est plus significatif et les enseignants arrivent à connaître leurs élèves. À la formation générale, il semble que le projet est plus flou. L'accès à une profession est plus éloigné et le succès, incertain. Il s'agit donc d'offrir un service à la carte, soit un accompagnement léger, préventif ou

plus structurant. Les services tant internes qu'externes seraient alors mobilisés. Nous estimons toutefois que tous devraient avoir accès à l'accompagnement, ne serait-ce que pour le maintien en formation et l'encouragement.

Le personnel renvoie une vision particulière des difficultés rencontrées. En voici un exemple :

Les élèves vivent souvent le même pattern et souvent c'est un pattern d'échec. Dans un processus d'accompagnement, nous devrions les interroger, les écouter, les conscientiser.

Selon les mêmes membres du personnel, la plupart des élèves seraient motivés en début de parcours, mais certains seraient perméables aux événements et leur maintien en formation serait fragile. Il ne faut pas oublier que plusieurs arrivent directement du secteur des jeunes, qu'ils n'ont que 17 à 23 ans; ils ont subi des échecs scolaires, ont entretenu des relations plus ou moins significatives et auraient besoin de développer des habiletés de citoyen, voire de travailleur. Une certain nombre auraient un parcours de décrocheur tout en ayant des enfants, un travail et des responsabilités financières. C'est à se demander s'il reste une place pour les apprentissages scolaires.

Nous avons discuté avec la technicienne en travail social et avec des élèves qu'elle rencontre. Leurs difficultés sont souvent liées à la toxicomanie, à des problèmes de couple, à la violence familiale, à des problèmes économiques, au manque d'estime de soi et de motivation, à une grossesse non désirée ainsi qu'à des problèmes physiques de toutes sortes. Toutefois, 70 % et plus d'élèves ont des besoins plus légers et passeront au travers. Gardons aussi à l'esprit que certains élèves peuvent avoir besoin d'accompagnement sans le manifester.

Les intervenants du Centre qui ont été rencontrés sont unanimes : pour bien accompagner les élèves, il faut que l'établissement ait la volonté de le faire, que des passerelles soient construites, que des rapports privilégiés soient entretenus avec les élèves et que des mécanismes de suivi et d'accompagnement soient implantés.

L'organisation offre des services et mène des actions d'encadrement significatives. Toutefois, plusieurs considèrent encore que les services d'une technicienne en travail social, le plan de réussite, le projet éducatif, la qualité et la disponibilité des enseignants et du personnel demeurent insuffisants pour régler les problèmes. Vingt à vingt-cinq pour cent des élèves décrochent en cours de route sans idée de retour au travail ou autres raisons louables. Peut-on faire mieux **ensemble**? Voici quelques remarques des enseignants et du personnel :

Un élève fait une démarche d'orientation. Les enseignants veulent savoir ce qu'il en est ressorti et le conseiller d'orientation aimerait en avoir un suivi. On intervient chacun sur sa partie, il n'y a pas suffisamment de liens, de suivi. Ce sont des îlots d'intervention.

Nous connaissons certains organismes et nous ne savons pas qu'une personne est allée et nous ne connaissons pas les résultats. Il faut rester prudent pour les préjugés, les étiquettes et la confidentialité.

Nous aimerions une continuité de services autant à l'interne qu'à l'externe, que l'information circule. Des outils simples, qui n'alourdissent pas la tâche...

Certains outils ont été développés mais nous ne les utilisons pas.

On ne sait pas toujours ce qu'il devient. Si pour des raisons d'absences il est mis à la porte, qu'est-ce qu'il devient? Il se retrouve dans le vide. Il faudrait des alternatives.

Les membres du personnel proposent qu'il y ait un suivi tout en mettant l'adulte en cheminement au cœur de ce processus. L'échange d'informations entre les services leur paraît prioritaire; on doit utiliser des outils communs, avoir une meilleure connaissance des services externes et disposer d'une méthode pour y avoir accès.

Ça nous prend une complicité avec les partenaires. Nous devrions partager un langage commun, s'entendre sur ce que devrait être l'accompagnement.

Le personnel a constaté une modification des caractéristiques de l'effectif étudiant. Au cours des vingt dernières années, les élèves plus âgés et plus matures ont fait place aux plus jeunes, bon nombre d'entre eux quittant le secteur des jeunes. Dans les écoles, un grand nombre de services sont offerts par des professionnels qui vont du psycho-éducateur à l'orthopédagogue en passant par l'infirmière. Ces personnes offrent un accompagnement plus pointu. Toutefois, à l'éducation des adultes, une personne qui éprouve des problèmes de dyslexie, par exemple, ne peut bénéficier d'un accompagnement, faute de ressources. Les membres du personnel doivent s'entraider, fouiller ici et là pour trouver des solutions à ces difficultés.

La clientèle, il y a 20 ans, était différente : il y avait des problèmes de violence. Maintenant les élèves, pour certains, sont désinvoltes et ont un discours « je-m'en-foutiste » et rien ne les affecte.

La clientèle a changé, les besoins ont changé mais la structure, la culture et la manière de faire sont demeurées les mêmes.

Nous avons plus de besoins d'ordre de la santé mentale et pas suffisamment de ressources pour accompagner ces élèves.

Ce sont des jeunes qui ont des réalités d'adultes : loyer, famille, voiture et à un moment donné l'école n'a plus sa place.

Ces changements ont provoqué une modification des besoins en accompagnement; même la manière d'enseigner doit être modifiée pour tenir compte des caractéristiques des nouveaux types d'effectifs étudiants.

3.4.2.2 Besoins en accompagnement selon le personnel

Le personnel reconnaît que les élèves à risque devraient bénéficier d'un accompagnement suivi plutôt que de nature préventive. Tout en instaurant des mécanismes visant à assurer la continuité des services, le tutorat permettrait sans doute de dépister ces élèves et d'établir un mode d'intervention et d'accompagnement avant que l'élève soit pris dans l'engrenage des problèmes. Le tuteur et l'enseignant peuvent contrôler les absences, les périodes trop longues avant de passer l'examen associé à un module, les problèmes d'attitudes en classe, les manifestations d'indisposition, etc. Plus l'action sera rapide et appropriée, plus l'élève en tirera des effets bénéfiques. Il s'agit d'être vigilants pour que tous profitent de rencontres et d'offrir un service particulier à l'élève qui en a besoin ou qui en fait la demande.

Grâce à la place privilégiée de l'enseignant ou du tuteur auprès de l'élève — en raison de la relation qui se construit avec ce dernier — on pourrait intervenir à temps. La plupart des problèmes pourraient être résolus avec l'accompagnateur, sinon l'élève pourrait être orienté vers les ressources appropriées. Cette démarche d'orientation et de référence se fait actuellement par la technicienne en travail social.

Comme il a déjà été mentionné, la structure devrait être souple et permettre la circulation de l'information. Il faudrait instaurer des mécanismes pour encadrer ce suivi. Le personnel réalise que les élèves connaissent peu l'environnement et bénéficieraient d'une meilleure circulation de l'information. L'enseignant est la personne la plus apte à dépister les élèves qui peuvent éprouver certains problèmes.

L'enseignant fait souvent de l'accompagnement avec son flair, il pourrait y avoir des outils légers qui font les liens entre les services.

Le personnel souligne l'importance de recevoir la personne, de bien connaître son besoin et de la guider pour être en mesure de fournir un accompagnement.

Ça prend quelqu'un qui lui permette de voir ses possibilités.

À la formation générale, nous misons beaucoup sur le tutorat, mais il faudrait une vision commune, pas seulement pour le contrôle des absences.

Aller plus loin que les cinq minutes obligatoires, offrir de l'aide sensible à ses besoins.

Se montrer disponible, avoir une relation dans le temps, leur montrer qu'ils sont importants pour nous. Ça devient une manière d'être.

3.4.2.3 Monde idéal

Dans cette dernière section de l'analyse des données relatives au personnel, nous vous présentons quelques attentes liées au but de cette recherche-action, attentes qui relèvent de leur vision du monde idéal.

Bénéficier d'un psychologue et d'autres intervenants à 35 heures/semaine.

Avoir un portrait de la situation.

Voir nos actions donner un résultat.

Avoir des résultats qualitatifs et quantitatifs dans l'enseignement : moins d'absences, plus de plaisir.

Avoir cerné un processus, une manière de faire selon les clientèles.

Établir des liens avec les partenaires.

Poursuivre le processus après l'expérimentation.

Avoir du ressourcement et de l'accompagnement pour les nouveaux enseignants.

Avant d'entreprendre l'analyse des données recueillies auprès des partenaires, nous présentons la remarque éloquentes d'une employée du Centre.

Dans une organisation, tous les êtres humains sont interchangeable et parfois, pour le bien de l'entreprise, un enseignant en vaut un autre. Mais pour avoir une relation d'accompagnement, la structure doit favoriser une philosophie et pas seulement une approche utilitaire pour le développement de la personne. On ne doit pas avoir une vision réductionniste, la personne est un tout avec son univers émotif, affectif, spirituel...et cette relation entre deux personnes, elle, se veut non interchangeable...

3.4.3 Analyse des données fournies par les partenaires

La rencontre avec les différents partenaires fut très fructueuse. En plus de rappeler leurs intentions, ils ont exprimé le désir de participer à la conception d'un outil ou d'un procédé pour les échanges interservices, ce qui démontre une volonté de coopération. Chacun a présenté sa mission, sa manière de faire ainsi que sa clientèle. Tout en respectant la mission, le type d'intervention et l'intégrité de chacun, le défi consiste à ne pas dépasser les limites fixées et à mettre la personne au cœur de cette collaboration. Puisque, plus souvent qu'autrement, la coopération s'enrichit de la pratique de l'autre, les parties doivent manifester suffisamment de flexibilité pour occuper un espace commun, témoigner d'une confiance réciproque et communiquer pour s'ajuster. En plaçant le demandeur au centre de la démarche et en respectant la mission respective de chacun, il devrait être possible de construire des passerelles avec les partenaires.

L'analyse des données fournies par les partenaires porte sur les champs d'expertise, les interventions auprès des diverses clientèles, leur conception de l'accompagnement et enfin, leurs besoins en matière de partenariat.

3.4.3.1 Champ d'intervention et clientèle

La mission des différents organismes rencontrés, sauf le CLSC, est en relation avec l'individu, le travail et les études. Les catégories en cause sont soit les 16 à 35 ans, soit les 45 ans et plus, soit toute autre catégorie de personnes. Ces organismes s'adressent pratiquement à l'ensemble de la population apte au travail. Le CLSC reçoit en plus les personnes âgées, les enfants et différentes personnes ayant des problèmes de santé mentale. Ces organismes viennent en aide à la personne qui éprouve des besoins ponctuels, d'où un besoin en accompagnement plus marqué.

Voici un survol des commentaires reçus. Bon nombre de clients ont des besoins qui dépassent l'employabilité. On relève des problèmes d'estime de soi, une certaine méconnaissance de soi, des compétences parfois obsolètes et certaines difficultés à se chercher un travail. D'autres présentent une dépendance à certaines drogues, des problèmes d'adaptabilité et de développement des habitudes de travailleur. Certains n'ont carrément pas de projet et le milieu de travail est souvent perçu comme plus aliénant qu'épanouissant. On peut même considérer une certaine perte d'espoir de se réaliser, à se tailler une place et à choisir un projet avec lequel ils sont en accord. D'autres envisagent des projets qui tiennent de la pensée magique. Un travail important doit donc être fait en amont en utilisant différentes approches et différents moyens. Pensons par exemple à un stage en entreprise d'insertion pour se reprendre en main, retrouver l'estime de soi, briser l'isolement, acquérir de nouvelles habitudes pouvant enfin conduire à un projet qui a du sens pour la personne.

L'accompagnement devrait mener à la définition d'un espace intérieur pour situer les aspects possibles d'un projet, pour arriver à négocier sa place dans l'environnement. Cette clientèle étant souvent portée à décrocher devant un obstacle, on doit faire un rappel, offrir un soutien et une présence bienveillante.

Les jeunes manifesteraient un besoin d'accompagnement qui touche les différentes sphères de la vie. Il est question tant d'apprendre à faire son budget que de se coucher le soir, de communiquer avec l'autre dans un rapport d'adulte à adulte.

Plusieurs de ces jeunes ont été ou sont des décrocheurs en raison de situations qu'ils trouvaient intenable. Décrocher leur a peut-être semblé une manière de manifester et de préserver une certaine intégrité, une certaine estime de soi.

Pour certains jeunes, c'est une mauvaise « passe ». Ils s'en sortent assez facilement avec un coup de main et ils sont lancés. Pour d'autres jeunes, c'est un peu plus compliqué. Ils ont pratiquement tous les problèmes possibles, en

passant par la criminalité, la fugue, la toxicomanie, un milieu de violence, des troubles de comportement et d'identité, une absence de réseau, des problèmes de santé mentale, etc.

Les organismes qui accueillent ces jeunes mentionnent que l'accompagnement offert peut aller jusqu'à se rendre à leur domicile s'ils ne se sont pas levés le matin. Cela demande de reconstruire périodiquement leur projet avec eux, de les recadrer, de leur offrir une aide psychosociale pour qu'ils puissent progressivement avancer d'un pas. Ce processus les mène graduellement vers un projet. De fil en aiguille, l'espoir remplace le défaitisme, la destruction; la personne fait face à la réalité et enrichit son existence.

Les interventions demandent une part de créativité et des manières de faire que permet une structure souple. En responsabilisant les jeunes, en établissant clairement leurs attentes avec eux, on les incite à faire des petits pas, à vivre des petits succès. L'accompagnateur doit reconstruire avec patience et engagement la confiance de ces jeunes, blessés sur le plan relationnel. Il doit être prêt à subir les effets des soubresauts et des va-et-vient de ces jeunes en quête de vie et qui ne sont qu'au stade du balbutiement dans leurs efforts pour se tailler une place, leur place. Il est parfois nécessaire de les aider à différencier leurs désirs de leurs besoins, à être des adultes enracinés; on doit être capable de les aider à se structurer dans un cadre flexible et de leur donner des balises. Pour maintenir ce projet, l'accompagnement doit conserver une certaine vigilance lors des passages d'un service à un autre pour éviter que le jeune se perde entre les deux portes. Pour certains qui en ont besoin, l'accompagnement se poursuit chez le partenaire. On doit alors concevoir des ententes et des manières de faire appropriées. Nous reproduisons à ce sujet le discours d'un intervenant qui citait en exemple un jeune qui est passé d'un service à un autre.

Ils se sont habitués à notre manière d'intervenir avec eux. Ils arrivent dans un autre service et là, ils nous reviennent en maudit. « Ils ne me comprennent pas, je me suis absenté et j'ai eu des problèmes. J'étais pu capable. J'avais besoin de souffler, de m'arrêter un peu. »

Ces témoignages traduisent l'importance de l'accueil du milieu et de la sensibilité des intervenants à des réalités particulières qui ne se manifestent que par une relation d'accompagnement et de confiance située dans la continuité. Pourquoi un jeune décroche de nouveau alors qu'il vient chercher un service? Il a sa part de responsabilité, mais certaines personnes prétendent que les interventions doivent être faites sans délai, d'où l'importance d'introduire des repères, une ou des relations significatives pour soutenir ses efforts vers la réussite. On ne doit pas oublier que des blessures relationnelles parfois profondes marquent l'histoire de ces jeunes. De petits gestes peuvent faire toute la différence entre un retour à la case départ et une avancée dans la construction de sa vie.

Nous avons observé qu'il y a des moments particulièrement importants pour l'accompagnement. Si, au début, il n'y a pas eu de lien de confiance, c'est très

difficile... Après un certain temps, ils commencent à s'absenter et tranquillement, s'ils ne sont pas raccrochés, rencontrés, ils nous échappent. Par contre, nous avons observé que si la relation a été très bonne, ils reviennent nous voir régulièrement après le projet et le travail se poursuit. Mais il faut toujours être là. Un événement difficile et vif, ils décrochent. Ils sont cycliques, un jour tout est beau et le lendemain tout est pourri.

Les intervenants qui accompagnent ces jeunes relèvent certains éléments qui semblent importants pour favoriser leur réussite : leur faire vivre des succès rapidement, si petits soient-ils; concevoir avec eux un projet qui répond à leurs aspirations, ne serait-ce que de s'engager à faire la démarche jusqu'au bout. Si l'aboutissement est trop éloigné, ils seront portés à abandonner. Il serait donc important de les aider à développer la capacité d'attendre en vue d'obtenir une satisfaction plus grande. On peut les inciter à se lever le matin ou à se coucher plus tôt le soir, à acquérir des habitudes de vie qui demandent de la présence et de la constance. Cet accompagnement comporte un élément de durée, c'est un acte de foi et de confiance en l'autre. Comme les Africains le disent si bien, ça prend tout un village pour amener un jeune à passer chez les adultes.

Qu'en est-il des personnes plus âgées? Vivent-elles la même réalité ou ont-elles des particularités? D'après nos rencontres, la réponse aux deux questions est oui. Certains de leurs problèmes seraient similaires à ceux des jeunes. Que l'on pense par exemple à la toxicomanie, aux problèmes de couples, à la dépendance à l'aide sociale, aux problèmes d'ordre économique, etc. Plusieurs d'entre eux ne pensent pas à l'avenir : ils veulent tout simplement améliorer leur situation économique et se sortir d'une pauvreté proche de la misère. Ils veulent à la fois être reconnus, entendus et que leurs actions leur apportent des résultats tangibles.

Les personnes de 45 ans et plus ont une certaine expérience de travail. Elles seraient prêtes à faire un retour aux études, pourvu que ce soit court et que ça donne quelque chose.

Elles auraient besoin d'être remises en forme et de revoir leurs croyances par rapport à elles-mêmes et à l'environnement. Plus souvent qu'autrement, elles veulent un travail qui répond à leur besoin d'être valorisées, une reconnaissance de leurs expériences afin de les réutiliser. Un bilan leur servirait à se réapproprier leurs forces. L'acceptation des limites liées au temps et la perspective d'une réussite rapide les aideraient à revoir ce qu'elles veulent réaliser. Elles ne seraient plus intéressées à faire n'importe quoi. Leur bilan les mènerait à faire le point sur les différentes sphères de leur vie. Ce temps d'arrêt leur permettrait de prendre conscience que tout n'est plus possible et que certains rêves ne pourront se réaliser. L'accompagnement faciliterait cette démarche et ferait place à de nouvelles possibilités tout en respectant leurs valeurs essentielles.

Les personnes de 45 ans et plus auraient besoin de se fixer des objectifs, d'avoir des moyens concrets pour les réaliser et d'être aidées pour dédramatiser leur situation. Elles auraient besoin

de dépasser leur peur pour avancer dans ce qui a du sens pour elles, de trouver du plaisir dans leurs actions.

Au regard des problèmes d'analphabétisme, les organismes rencontrés nous font remarquer que les motivations varient d'une personne à l'autre selon la situation de vie. Par exemple, la femme qui a des enfants souhaite apprendre à lire pour les accompagner dans leurs travaux scolaires. De son côté, l'homme y est parfois forcé par son employeur ou encore pour se trouver un travail. D'une manière ou d'une autre, ces personnes auraient un besoin d'accompagnement et de soutien pour acquérir la base de la langue. On sait, d'après une recherche-action et d'autres études réalisées par Nathalie Lavoie et al. (2004) que l'analphabétisme est souvent une forme d'héritage familial. Une autre étude relève une corrélation entre les difficultés langagières et le décrochage scolaire et social. Par ailleurs, différentes études démontrent que malheureusement, plus une personne aurait besoin de formation, moins elle en demande. L'inverse est aussi vrai. Plus une personne est scolarisée, plus elle sera portée à mettre ses connaissances à jour, de façon continue. Posons maintenant un regard sur les problèmes de santé mentale.

Les intervenants du CLSC remarquent une hausse des besoins en santé mentale liés à la détresse psychologique, à des problèmes de santé physique ainsi qu'au stress au travail conduisant à l'épuisement. Bien sûr, les CLSC rencontrent aussi tous les autres types de problèmes. Les statistiques d'Emploi-Québec vont dans le même sens, c'est-à-dire que le nombre de personnes inaptées au travail a augmenté. Ce sont celles qui vivent avec différents problèmes physiques ou de santé mentale. Une intervenante¹² du CLSC qui travaille au Centre le confirme. Voici ses commentaires.

Je rencontre tous les problèmes possibles, en passant par des maux de nature physique, de l'anxiété profonde, des problèmes de santé mentale. Malheureusement, je rencontre ces élèves en situation de crise et je ne peux, à cause du temps qui m'est alloué (neuf heures par semaine, l'an prochain cinq demi-journées) faire un suivi de plus longue durée.

Tous les organismes rencontrés confirment que leur clientèle éprouve des problèmes de santé mentale allant jusqu'à un état suicidaire. Ces difficultés graves demandent une intervention autre que celle offerte dans la plupart des milieux. Il importe donc, selon ces organismes, d'établir une collaboration étroite et de faire, dans la mesure du possible, un accompagnement en réseau.

¹² La technicienne en travail social est prêtée par le CLSC et les frais sont partagés entre Emploi-Québec et le CFRN.

3.4.3.2 Conception de l'accompagnement par les partenaires

Chaque organisme a ses mécanismes d'accompagnement et de suivi en relation avec sa mission et ses fonctions. Ils en reconnaissent l'importance et désirent tendre la main aux personnes en quête de projet de vie. Ils observent également que toutes les personnes peuvent avoir des besoins d'accompagnement qui varient en durée et en importance. D'après les intervenants rencontrés, les gens seraient sur un continuum d'autonomie, allant d'une capacité personnelle à se prendre en main, tout en étant soutenus par un réseau social, à une autonomie défailante, en l'absence de réseau social. Bon nombre de clients ont des besoins ponctuels demandant, à l'occasion, une intervention conjointe pour les aider à maintenir leurs actions, d'un service à l'autre. Les partenaires constatent que les interventions sont souvent faites trop tard, ce qui mène la personne à décrocher et cause de la difficulté à « raccrocher » par la suite. Certaines personnes ont un besoin passager d'accompagnement, d'autres sont assez gravement hypothéquées et demandent une aide psychosociale de longue haleine et un accompagnement significatif pour guérir certaines blessures.

À la question sur la conception de l'accompagnement, plusieurs répondent que la présence est importante, mais qu'il faut aussi une certaine constance qui se traduit par un appel, une invitation ou le maintien d'un lien. Ces éléments favorisent l'établissement du réflexe de venir nous voir lorsque ça va mal. Il s'agit donc d'une façon d'être et non de faire, d'être là, d'assurer une présence constante.

Selon les partenaires, chaque élève devrait être rencontré rapidement et un plan d'action pertinent devrait être dressé. L'accompagnement permet de repositionner le projet, — parfois de le démolir — ou de lui donner un sens nouveau. La personne qui subit un échec doit être rapidement rencontrée, sinon elle se démotive et son modèle de décrochage refait surface.

Dans l'accompagnement, les deux personnes se situent au point A et se rendent ensemble au point B, déterminé par l'accompagné.

C'est un coéquipier, moi je l'accompagne, s'il me lâche, je peux difficilement l'aider.

Selon les témoignages des partenaires, être accompagné c'est être accueilli, écouté, respecté, compris et reconnu dans ses expériences. Accompagner, c'est aussi faire voir à l'autre qu'il a une valeur importante sur le marché du travail, c'est faire en sorte qu'il ne se sente pas seul.

L'accompagnement serait souvent d'ordre qualitatif et demanderait à l'organisme une grande souplesse pour s'adapter à des élèves qui fonctionnent selon le mode alternance travail-études, qui s'arrêtent et qui repartent, qui ont la possibilité de provoquer des mouvements pour créer des dissonances et favoriser l'émergence d'un projet, qui ont besoin d'une formation sur mesure, qui entendent un stage en milieu de travail, qui amorcent ou terminent une cure de

désintoxication ou encore qui ont besoin d'une rencontre de groupe sur le bilan et le projet. L'accompagnateur devrait être à l'écoute de l'autre sans apporter ses propres perceptions de ce que devrait être sa vie. Cela demande une grande capacité d'écoute et une grande humilité pour faire saisir à l'autre qu'il peut trouver son propre chemin et que, si nécessaire, une personne sera disponible pour percer l'inconnu, l'effrayant. Cette personne est structurante, capable d'une certaine fermeté sans être brutale, habile à encadrer la démarche de l'autre au cours d'une rencontre empreinte de bienveillance où chacun joue son rôle.

3.4.3.3 Partenariat

Les partenaires rencontrés ont exprimé des besoins relatifs au suivi et à la continuité des services et de l'accompagnement. Certaines actions d'ordre administratif se font déjà, parfois par des appels non officiels entre connaissances. Il semble nécessaire d'officialiser ces collaborations, d'avoir un langage commun et, surtout, de trouver une manière efficace et simple de faire ces suivis et ces accompagnements. Le défi et l'intérêt résident dans la capacité d'expérimenter des manières de construire ces appontements, d'oser apporter des solutions novatrices qui débordent les structures parfois rigides et bousculent les habitudes et qui peuvent très bien fonctionner dans certains contextes et être caduques dans d'autres.

Ça prend un changement de culture, chaque organisation a sa manière de faire et il s'agit de voir ce que chacun est prêt à faire. Les intentions sont bonnes, il faut établir des voix formelles.

Le Centre de formation Rimouski-Neigette pourrait mobiliser une personne pour venir rencontrer les clients en démarche chez nous, commencer à établir un lien.

La référence pourrait se faire des deux côtés, ça prend une ouverture de part et d'autre.

Un protocole de fonctionnement devrait être mis en place pour faciliter ces passages et des rencontres une à deux fois par année pour ajuster notre tir.

Certains organismes notent que même s'ils accompagnent une personne, les interventions sont réalisées de manière décousue et parfois beaucoup trop tardivement en raison du manque de relations officielles entre les services. La personne décroche et le travail est à reprendre.

Dans l'éventualité où nous avons référé une personne, nous pourrions nous associer rapidement si une difficulté se présente. Nous aurions besoin d'une évaluation, savoir ce qui a été fait et par qui, de rencontrer la personne la plus apte à nous communiquer ces informations et convenir conjointement avec l'accompagné, d'un plan d'action adaptée.

Lorsque les enseignants constatent qu'un élève tarde à passer ses examens, commence à s'absenter et qu'il manifeste des écarts, il pourrait être rencontré et référé rapidement. Sinon, il finit par rencontrer le directeur ou la directrice pour

une intervention plus « autoritaire » quoique cette rencontre puisse encore se faire dans un esprit d'accompagnement.

Les personnes, lorsqu'elles sont en crise, doivent être rencontrées immédiatement.

Certains organismes sont prêts à venir au Centre pour se faire connaître et pour établir des liens. Ils souhaitent recevoir des invitations à établir des liens de confiance qui affecteraient leur fonctionnement. Ils demandent que des mécanismes soient mis en place pour permettre un suivi. Les partenaires rencontrés sont disposés à collaborer étroitement pour concevoir des outils et des modes de fonctionnement, dans un premier temps, pour la présente recherche, et dans un deuxième temps, pour la continuité de la collaboration. L'un des partenaires recommande d'adopter des processus d'accompagnement judicieux pour nos élèves et, par la suite, de s'ouvrir davantage à l'externe afin de procéder par étape pour ne pas s'embourber.

Certains partenaires réalisent que toutes les organisations auront bientôt leur service d'accueil, de conseil et d'accompagnement, de référence et de suivi. Nous devons demeurer vigilants pour ne pas dédoubler ces services et provoquer ce que l'on voulait éviter. Autrement dit, dans le but de bien accueillir la personne, elle se retrouve dans tous les guichets de service des organismes en ville. De plus, ils recommandent que les outils utilisés permettent un suivi plus étroit et n'obligent pas la personne à répéter le même discours ou le même processus.

On pourrait résumer de la façon suivante les suggestions des partenaires :

- Qu'une personne par service soit désignée pour établir les liens à moins que l'accompagné en préfère une autre.
- Qu'on ait un dossier simple qui contient une évaluation de la personne, ce qui a été tenté, qui elle a rencontré et les recommandations qui ont été faites.
- Que la personne concernée soit présente, selon la situation et le besoin, dans une optique de conscientisation.
- Que des mécanismes ou des protocoles de fonctionnement permettent un suivi de l'organisme qui réoriente la personne.
- Que les interventions d'accompagnement et de soutien se fassent rapidement pour agir efficacement et pour éviter le décrochage.
- Que les organismes possèdent la souplesse nécessaire à l'accompagnement, adoptent des manières de faire novatrices à l'occasion, mènent les rencontres autour d'un café, que l'intervenant d'une autre organisation soit invité à rencontrer la personne dans un bureau privé au Centre.
- Que l'information et les communications soient fluides et plus fréquentes.
- Qu'il soit possible de réagir rapidement à certaines situations.
- Qu'il soit possible d'ajuster l'accompagnement aux besoins particuliers de la personne.

- Qu'on crée des espaces pour permettre à la personne accompagnée de souffler, de s'exprimer, même si cela peut aller à l'encontre d'un règlement, ce qui prend du discernement.
- Que l'on crée des formations qui alternent avec des stages d'observation ou autre pour retenir la personne.
- Que l'on s'ouvre davantage à son environnement.
- Que l'on accompagne la personne dans sa globalité, que ce soit sur le plan économique, social, familial, professionnel, scolaire, etc.
- Que l'on travaille étroitement avec les services externes et que l'on procède à des ajustements périodiques pour nourrir et maintenir le lien de confiance et améliorer les pratiques d'accompagnement interservices.
- Que la relation s'établisse dans un sens comme dans l'autre.
- Que les aspects administratifs servent la personne et ne soient pas une entrave à l'accompagnement.

3.4.3.4 Seconde rencontre avec les partenaires

Nous avons effectué une seconde rencontre avec les partenaires dans le but d'opérationnaliser les mécanismes de réorientation et de suivi.

Lors de cette rencontre, un outil d'accompagnement pour faire le pont entre le bénéficiaire et le partenaire a été suggéré. Le formulaire d'accompagnement proposé (le client porteur de son dossier) a été rejeté pour des questions d'ordre éthique et pratique.

Voici les recommandations qui ont été faites :

- Qu'on se rapproche et qu'on invite les organismes et les clientèles afin de s'informer mutuellement sur nos programmes respectifs et nos services ainsi que pour se faire connaître, se faire voir davantage auprès des clientèles en cheminement dans les organismes et dans le milieu.
- Qu'on ait, au Centre de formation Rimouski-Neigette, un agent de liaison qui établirait les relations avec les partenaires; lorsque nécessaire, il serait là pour informer un accompagné d'une situation qui demande une attention particulière ou encore pour agir rapidement afin de ne pas « échapper » le client lorsqu'une intervention doit être faite conjointement. Le moyen de communication privilégié serait simplement le téléphone. Toutefois, des liens privilégiés devraient être créés et maintenus.
- Qu'une rencontre annuelle réunisse les intervenants des différents organismes et les membres du personnel du Centre de formation Rimouski-Neigette. L'objectif de cette

rencontre serait de se faire connaître, de partager nos missions et nos réussites et d'améliorer nos façons de faire.

- Que l'accompagné soit informé de vive voix des démarches qui le concernent.

Même si les recommandations qui précèdent couvrent plusieurs aspects d'un projet d'accompagnement « en réseau », certaines questions demeurent en suspens.

1. En mettant la personne au cœur de ce processus, comment la responsabiliser davantage en la rendant partie prenante de ses démarches pour ne pas « faire à sa place »?
2. Comment faire en sorte que le personnel des différents organismes (enseignants, intervenants, etc.) se connaissent entre eux, pour mieux réorienter un accompagné, le cas échéant?
3. Comment éviter que l'accompagné soit piégé par les aspects administratifs lorsque l'accompagnement demande une démarche personnelle? Comment éviter de se nuire sur le plan des missions et des rôles? Est-ce qu'une personne qui demande à être accompagnée temporairement par un intervenant et qui doit faire un passage vers un autre organisme peut poursuivre cet accompagnement pendant un temps? Cet accompagnement peut-il se faire conjointement et dans le nouveau milieu d'accueil?
4. Si nous adhérons à une pratique d'accompagnement interservices, comment arriver à une définition commune de cette pratique?

Dans la région du Bas-Saint-Laurent et dans la MRC Rimouski-Neigette, un service a été mis en place afin d'établir une concertation entre les organismes en vue de la réorientation, du suivi et de l'accompagnement des 16 à 30 ans pouvant éprouver certaines difficultés. Appelée Communauté ouverte et solidaire pour un monde outillé, scolarisé et en santé (COSMOSS), le service a pour mission de favoriser la concertation entre les organismes afin de fournir un meilleur service à cette clientèle. Ses objectifs sont de faciliter les passages en cas de réorientation, d'accompagnement et de suivi.

Actuellement, on met au point du matériel d'information pour mieux servir la clientèle. Les organisations examinent leurs pratiques d'intervention et de réorientation. Dans les hypothèses de travail, pour faciliter le passage de l'un à l'autre lorsque nécessaire, on a déterminé qu'une personne par service serait répondante, et que l'accompagné dresserait, avec l'intervenant en place et celui du nouveau service, un bref plan d'action pour réussir son passage de l'un à l'autre.

3.5 Présentation des outils nécessaires pour l'expérimentation

3.5.1 Échantillons pour l'expérimentation

Pour les élèves

L'échantillon est composé de vingt élèves, dix du secteur de l'éducation des adultes et dix du secteur professionnel. Puisque la répartition selon le sexe est relativement semblable, nous avons sélectionné dix garçons et dix filles de première année, selon les secteurs. Nous remettons un formulaire pour une rencontre de groupe à toutes les trois personnes correspondant au profil recherché. Donc, vingt élèves seront rencontrés en groupe et l'expérimentation leur sera expliquée. Tous pourront, en toute liberté, participer à l'expérimentation ou se retirer en tout temps. Un formulaire de consentement les informant de cette procédure sera établi. (Voir l'annexe 10)

Secteur professionnel

20 ans	20-25 ans	25-30 ans	30-45 ans	45 ans et plus
4 sujets	3 sujets	1 sujet	1 sujet	1 sujet

Secteur de l'éducation des adultes

16-17 ans	18-19 ans	20-24 ans	25 ans et plus
1 sujet	3 sujets	4 sujets	2 sujets

Pour les tuteurs accompagnateurs

Cinq accompagnateurs sont choisis au secteur professionnel et cinq au secteur des adultes. Une présentation du projet est faite au cours de la première journée pédagogique et les intéressés se manifestent. Une journée de formation leur sera offerte par la suite, au début de septembre¹³.

3.5.2 Accompagnement au CFRN

L'expérimentation se déroule du lundi 13 septembre au vendredi 10 décembre, pour un total de treize semaines. Le reste du mois de décembre est consacré aux entrevues et à la compilation des résultats de l'expérimentation. En janvier et en février, les résultats sont analysés et le

¹³ Il est à noter qu'une formation de quatre jours a permis de bien intégrer les différentes notions théoriques pour les rendre pratiques. Les besoins d'ordre pratique ont été traités au cours d'une formation d'une journée.

rapport complété. Les élèves accompagnés sont rencontrés aux deux semaines durant 30 minutes au minimum et 50 minutes au maximum, à moins de besoins particuliers.

La démarche que nous proposons vise à répondre aux principaux besoins soulevés, c'est-à-dire le maintien du projet personnel, le passage au projet de formation et au projet d'insertion socioprofessionnelle et la recherche de motivation suffisante pour donner du sens aux actions quotidiennes de l'élève.

Tableau 7
Calendrier de la démarche d'accompagnement

Date	Démarche	Activité
Fin août 2004	Rencontrer le comité consultatif de la recherche.	Présenter les résultats à ce jour et les activités à venir.
23 août au 3 septembre 2004	Choisir les candidats.	Préparer les gens de l'accueil et des futurs élèves.
6 au 11 septembre 2004	Rencontrer les candidats.	Expliquer la démarche, parler de l'éthique de la recherche et de ce qui est demandé.
23 août au 3 septembre 2004	Choisir les accompagnateurs.	Présenter la démarche et offrir une journée de formation.
13 septembre au 10 décembre 2004	Expérimenter le modèle d'accompagnement.	Entreprendre la démarche d'accompagnement.
13 septembre au 10 décembre 2004	Rencontrer les accompagnateurs durant la démarche.	Discuter de leur pratique et des ajustements nécessaires. Partager des idées.
13 décembre au 21 décembre 2004	Rencontrer des élèves accompagnés.	Passer des entrevues pour compiler les impressions. Organiser un groupe de discussion et rencontrer les autres en entrevue semi-structurée.
Janvier au 4 février 2005	Analyser les résultats	Préparer le rapport avec constats et recommandations

3.5.3 Besoins en accompagnement

Au cours de cette recherche, une multitude de besoins ont été repérés durant les entrevues. Plusieurs d'entre eux ont été en partie satisfaits par les mécanismes en place. La démarche d'accompagnement n'est pas une panacée, mais devrait influencer sur certains éléments que nous situons au cœur d'un projet de formation. Nous présentons ci-dessous une synthèse des besoins qui ont été soulevés par les élèves, le personnel et les partenaires de même que ceux qui ont été relevés dans les documents disponibles.

Tableau 8
Besoins en accompagnement et autres besoins connexes

Besoins identifiés par l'élève	Besoins identifiés par les partenaires et le personnel et autres besoins extérieurs à l'élève
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Besoin d'apprendre à faire un budget. ▪ Besoin d'avoir un projet de vie, besoin de sens. Le pourquoi d'un DES, d'un DEP, de trouver un but. Besoin d'orientation. ▪ Besoin de trouver un équilibre entre l'école, le travail et la famille. ▪ Besoin de soutien avec les enfants. ▪ Besoin de plaisir. ▪ Besoin de parler à quelqu'un quand ça ne va pas. ▪ Besoin d'être bien informé sur le Centre, à l'arrivée. ▪ Besoin de bouger, d'être actif, de ne pas être assis toute la journée derrière un bureau. ▪ Besoin d'être considéré, que l'on s'intéresse à lui ▪ Besoin de développer un sentiment d'appartenance, de se reconnaître dans les autres. ▪ Besoin de tenir compte de la manière d'apprendre de chacun. ▪ Besoin en motivation et en maintien de projet. ▪ Besoin de se valoriser, de développer l'estime de soi et la confiance en soi. ▪ Besoin de maintenir un contact privilégié avec l'enseignant. ▪ Besoin de prendre le contrôle de sa vie. ▪ Besoin d'accompagnement vers d'autres services. ▪ Besoin d'encouragement. ▪ Besoin d'apprendre à s'affirmer devant les autres. ▪ Besoin de se retrouver avec des gens de son âge. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Besoin de partager des outils et de plus de concertation. ▪ Besoin que l'information circule entre les membres du CFRN et les partenaires ▪ Besoin d'accompagnement adapté à l'âge et au stade de développement. ▪ Besoin de réflexion sur son choix professionnel. ▪ Besoin de s'approprier son projet par rapport à l'environnement (parent, conjoint). ▪ Besoin de voir les vrais enjeux de la formation. ▪ Besoin d'accompagnement qui varie de l'un à l'autre. ▪ D'après le personnel, les statistiques subjectives seraient les suivantes. À la formation générale <ul style="list-style-type: none"> ➤ 25 % auraient des problèmes qui exigent un accompagnement plus intense et parfois l'aide d'un spécialiste. ➤ 65 % ont besoin d'accompagnement avec de suivi, de conseils, d'écoute, d'ajustement de parcours. ➤ 10 % n'ont pratiquement pas besoin d'accompagnement si ce n'est d'encouragement pour la poursuite du cheminement. À la formation professionnelle <ul style="list-style-type: none"> ➤ 15 % éprouveraient des difficultés qui exigent

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Besoin de se retrouver avec des gens de son niveau, pour s'entraider. ▪ Besoin d'expérimenter de nouveaux modèles de résolution de problèmes. ▪ Besoin de se rapprocher du milieu du travail. 	<p>un accompagnement plus serré et parfois l'aide d'un spécialiste.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ 50 % ont besoin d'accompagnement, de suivi, d'écoute et d'ajustement. ➤ 35 % ont besoin d'accompagnement ponctuel, d'encouragement pour poursuivre le cheminement. ▪ Besoin d'aide de la part des élèves qui viennent de l'extérieur de Rimouski. Ils peuvent éprouver de l'isolement ou un choc dû à la liberté nouvelle et à la responsabilité de se prendre en main. De plus, ils ont souvent des besoins relatifs au logement et au transport. Certains sont obligés de travailler. ▪ Besoin de concentration, ne pas être dérangé en classe. ▪ Besoin de plus de ressources diversifiées. ▪ Besoin de services de garde. ▪ Besoin de solution de rechange lorsque le Centre ne convient plus à l'élève (en relation avec les partenaires pour établir des passerelles). ▪ Besoin d'agir rapidement lorsque des indicateurs signalent une baisse de rendement ou de motivation
---	---

3.5.4 Méthodologie retenue pour les rencontres d'accompagnement

Voyons maintenant comment se sont déroulées les rencontres d'accompagnement. Les personnes faisant partie de l'échantillon devaient être vues aux deux semaines. Le scénario était alors le suivant : rétrospective, prospective et actions à entreprendre. Six rencontres d'accompagnement ont eu lieu durant les treize semaines. L'accompagnement visait à accueillir la personne, à l'écouter de manière empathique pour laisser émerger ce qu'elle tente de vivre, pour qu'elle dévoile le sens de ce qu'elle vit et enfin qu'elle confirme le nouveau sens dans lequel elle s'engage. Un thème ou deux sont abordés au cours de ces rencontres. Le tableau des thèmes abordés a été dressé en s'inspirant de Philibert et Wiel (1998) et de Limoges (2001).

Figure 2
Démarche d'accompagnement et sous-projets

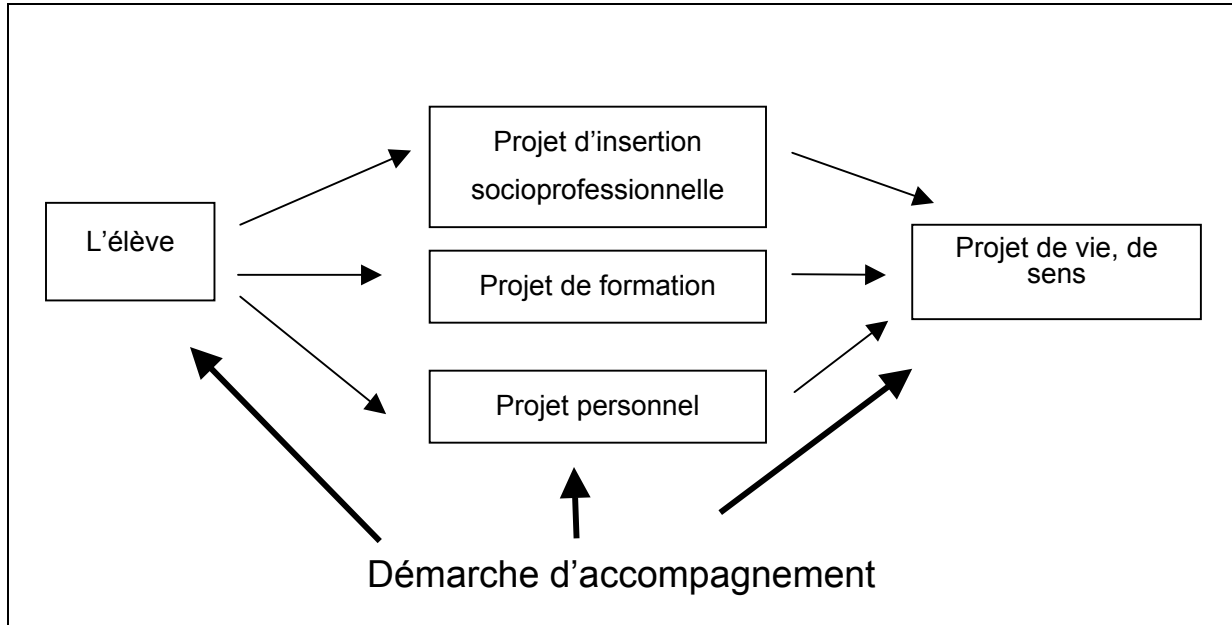


Figure 3
Accompagnement et retombées du travail

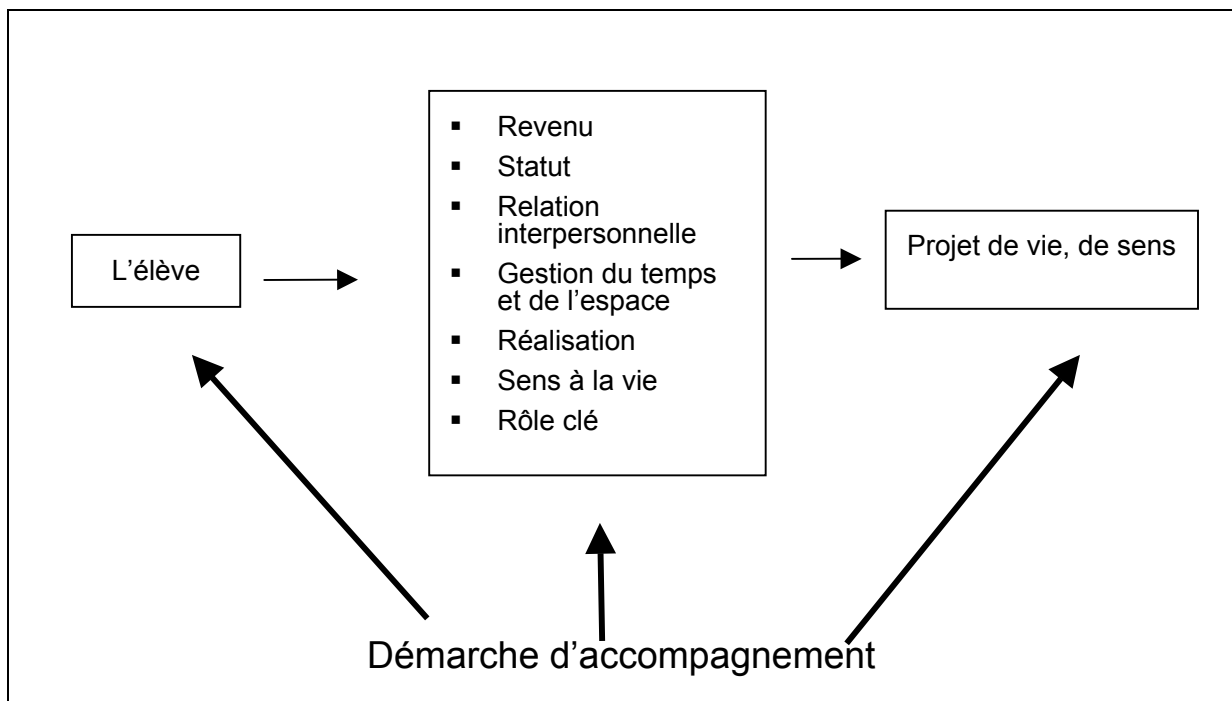
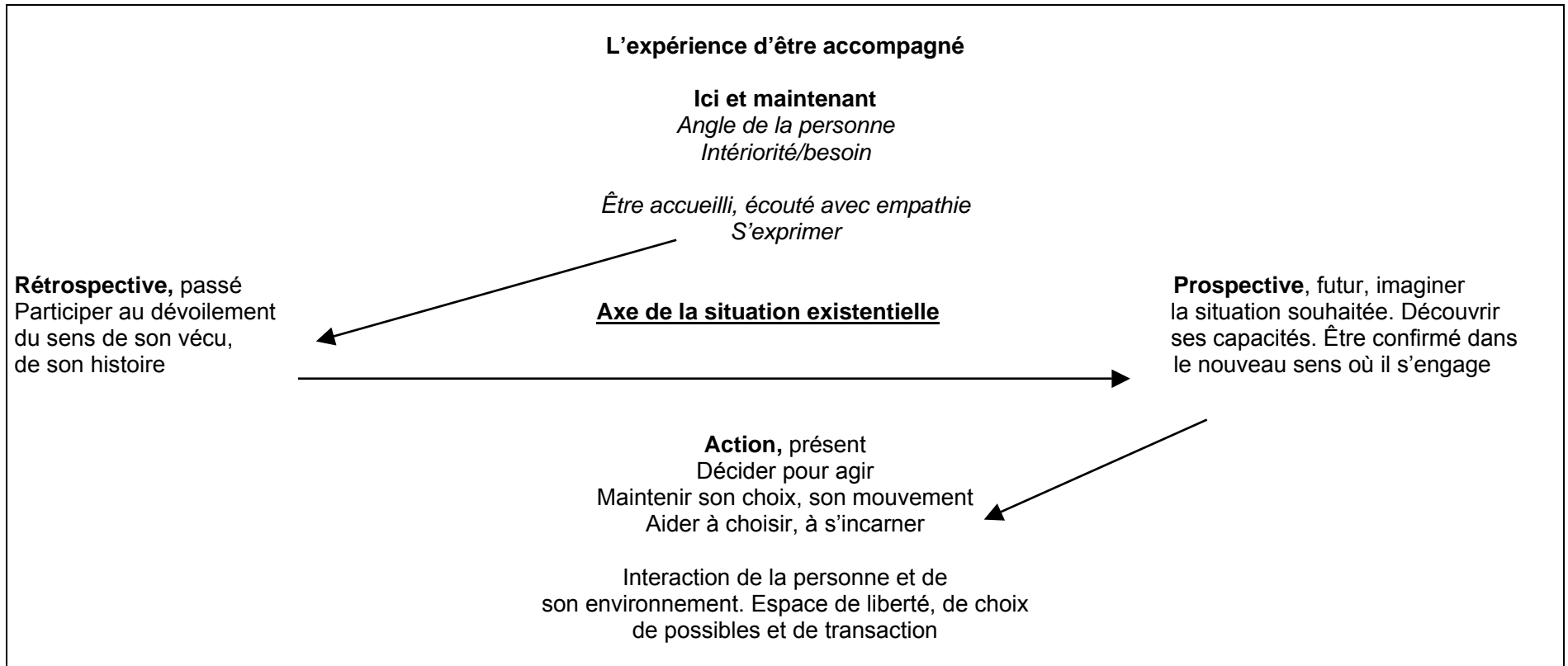


Figure 4
Différents angles de l'accompagnement
inspirés de Philibert et Wiel (1998) et de Limoges (2001)



Que ce soit pour les sous-projets ou pour les retombées du travail, chaque rencontre comportera ces trois temps, c'est-à-dire la rétrospective, la prospective et l'action, en gardant à l'esprit que l'accompagnement ne vise pas toujours un résultat.

Selon notre modèle théorique, précisé notamment à l'annexe 15, c'est davantage par l'intermédiaire de cette relation — qui en est le cœur, la passerelle — que l'accompagné affine son projet d'être. Plutôt qu'une relation d'aide, c'est la relation qui aide.

Nous aborderons maintenant les thèmes utilisés et nous terminerons par un tableau concernant les rencontres. L'accompagné se présente en accompagnement avec son histoire, ses questionnements, ses inquiétudes et l'espoir d'un avenir meilleur. Il part d'un présent et il est habité par ses pensées, ses émotions. Accueillir un individu, c'est le prendre où il est. Prendre le temps d'établir la connexion, le rapprochement est aussi important que le contenu qui sera abordé à chaque rencontre. Il nous semble important, avant d'amorcer une rencontre, de vérifier où il se situe, ce qui l'habite, de l'accompagner dans ses pensées, ses émotions, ses intentions et ses comportements espérés. C'est une démarche qui s'invente, qui se découvre par la « non-attente » qu'elle sous-tend. Les thèmes proposés sont des canevas de travail et non une fin en soi. Toute rencontre vise à ce que la personne détermine et façonne son projet de vie. Les étapes de ces rencontres sont à peu près les suivantes :

1. Établir une connexion, élément de départ indispensable.
2. Créer un climat d'écoute.
3. En relation avec les thèmes proposés (sous-projets, retombées du travail), faire une rétrospective pour clarifier et amplifier sa pensée. (Il est important, à cette étape, de mettre en évidence les réussites, les bons coups de l'accompagné, qui servent de leviers, tout en regardant ce qui peut être amélioré.)
4. Découvrir et explorer des possibilités dans une démarche de prospective. Où veut-il aller?
5. Prendre des décisions et les mettre en application dans une démarche d'action. Dans sa vie, l'accompagné aura à faire des ajouts, des retraits et des égalités.
6. Clore la rencontre. Vérifier ce que la personne en retient, ce qu'elle a appris sur elle.

Il faut en tout temps être attentif aux sentiments et aux besoins de l'accompagné. Voyons maintenant ce que nous entendons par certains termes.

La rétrospective, la prospective et l'action cherchent à combler un écart entre ce qui est, ce qui a été et ce qui sera. Ces trois temps sont inspirés de l'ouvrage sur le maintien de Limoges *et al.* (2001)¹⁴. Selon ces auteurs, les sous-projets, parce qu'ils sont porteurs de sens, canalisent les énergies de la personne. De plus, la démarche insiste sur l'engagement de la personne par rapport à elle-même. La démarche vise l'harmonie intérieure entre ses sentiments, ses

¹⁴ Pour plus de détails, consulter le Cahier de formation à l'accompagnement, p. 33 à 42.

pensées, ses aspirations et ses actions alors que l'accompagnement a trait à l'alignement et à la congruence. Même si l'individu a un statut d'élève et non de travailleur, les sept retombées du travail sont des besoins d'ordre universel et, dans ce sens, la personne doit apprendre à y répondre. Ce faisant, elle se donne toutes les possibilités de réussir son projet de formation, qui devient une relation entre l'accompagné et son milieu. Voici une description des retombées du travail.

Le tableau 9 présente une démarche qui inclut les sous-projets, les retombées du travail et les trois temps de l'accompagnement, soit la rétrospective, la prospective et l'action.

Tableau 9
La démarche d'accompagnement

Ligne d'action	1 ^{re} rencontre		2 ^e rencontre	3 ^e rencontre		4 ^e rencontre		5 ^e rencontre			6 ^e rencontre
	Projet de formation	Projet d'insertion socio-professionnelle	Projet personnel	Revenu	Statut	Relations inter-personnelles	Gestion du temps et de l'espace	Réalisation	Sens à la vie	Rôle clé	Bilan
Rétrospective											
Prospective											
Action											
Suivi, si nécessaire											

Il se pourrait que plusieurs sujets soient abordés durant une même rencontre. On peut tout de même suivre la séquence proposée, mais celle-ci est conçue pour être utilisée avec souplesse. L'important est d'être attentif aux besoins de l'accompagné et de progresser avec lui, d'un thème à l'autre. À la cinquième rencontre, on doit aviser l'accompagné qu'il ne reste qu'une rencontre. La sixième rencontre servira à boucler la boucle, à faire le point et à partager ce que chacun a vécu. Il faut prendre le temps de se séparer.

3.5.5 Formation de l'accompagnateur

Pour les besoins de la recherche, une journée de formation a été offerte. Toutefois, pour appliquer une démarche comme celle que nous proposons, deux jours seraient nécessaires pour intégrer la méthode et les connaissances qui la sous-tendent. Idéalement, on offrirait deux jours de formation et des temps de rencontre pour effectuer les ajustements afin de maintenir le cap et d'adapter ses interventions.

Objectif de la formation des accompagnateurs

À l'aide d'expérimentations et des notions théoriques partagées, l'accompagnateur devrait s'approprier sa propre « posture » (voir l'annexe 15) pour accompagner l'élève dans son projet d'être. Cet objectif général comporte plusieurs objectifs intermédiaires. Ainsi, l'accompagnateur devrait apprendre :

- à se situer comme accompagnateur et à vivre cette expérience, à trouver sa « posture » comme accompagnateur en relation avec la théorie et le modèle;
- à maîtriser les éléments théoriques et pratiques de la communication non violente (CNV);
- à se situer, dans une démarche de rétrospective, de prospective et d'action, par rapport aux sous-projets :
 - de formation,
 - personnel,
 - d'insertion socioprofessionnelle,

et par rapport aux sept retombées du travail que sont :

- le revenu,
- le statut,
- la gestion du temps et de l'espace,
- la relation,
- la réalisation,
- le sens à la vie,
- le rôle clé.

3.5.6 Outils d'aide à l'accompagnement, à l'interne

- Un cahier de bord pour noter ses observations et ses réflexions.
- Un relevé des thèmes abordés (les sous-projets et les retombées du travail) au cours des rencontres avec les accompagnés.
- Un document remis aux accompagnateurs résumant l'approche de l'accompagnement ainsi que les buts visés.

3.5.7 Outils communs d'aide intraservices

À l'interne, après maintes discussions, il a été suggéré de communiquer davantage de vive voix. Il est ici question d'un accompagné qui passe d'un service à l'autre, à l'intérieur du Centre (orientation, intervenante sociale, etc.). On a donc besoin d'un outil qui, d'une part, lui évitera de répéter la même information et d'autre part, permettra un meilleur accompagnement vers la réussite et la réalisation de ses aspirations.

C'est pourquoi on a proposé d'accentuer les communications entre les gens. Les outils papier n'ont pas été retenus. Les professionnels ont manifesté le désir de développer le réflexe de communiquer davantage entre eux. Par ailleurs, dans une optique de responsabilisation, on redonne à l'élève le choix de partager son cheminement avec son enseignant, sur une base de confiance.

3.5.8 Accompagnement interservices

Mise en place de la démarche pour établir les passerelles interservices

Pour les besoins de la présente recherche, le groupe a été choisi selon une méthode aléatoire. Nous ne pouvons donc prévoir quel accompagné aura besoin de transiger avec un autre service à l'externe. Cette démarche est assortie de plusieurs objectifs, à la fois de prévention, de concertation, de transparence et d'efficacité des services afin d'établir une synergie.

D'après les données recueillies au cours des entrevues avec les organismes, l'utilisation du téléphone est suffisante dans la mesure où ce contact est fréquent et personnalisé afin de créer un lien de confiance. L'accompagné a ainsi l'avantage d'obtenir un service adéquat, d'être accueilli rapidement et de ne pas avoir à rappeler ses besoins puisque la personne qui le reçoit les connaît déjà. Dans un esprit de transparence et de responsabilisation, il est mis au courant de vive voix de ce qui le concerne. Il devient porteur de son dossier et peut ainsi l'entériner. Selon nos principes théoriques (annexe 15), les avantages pour l'accompagnateur seraient qu'il ait un suivi de l'accompagné, qu'il comprenne sa démarche et l'évolution de sa situation. Il pourrait alors mieux l'accompagner. Le partenaire peut ainsi se situer rapidement sur le plan du besoin; il sait ce qui a été réalisé et où en est l'accompagné. L'intervention répondrait ainsi aux besoins de l'accompagné.

Lorsqu'on le jugerait nécessaire, et pour faciliter les passages et la circulation de l'information, une personne du Centre de formation Rimouski-Neigette servirait d'intermédiaire entre l'accompagné, l'accompagnateur et le partenaire.



Chapitre 4



Analyse des résultats de l'expérimentation

Avant d'amorcer ce chapitre, resituons notre question de départ : « Est-ce que, en instaurant une démarche d'accompagnement auprès de l'élève adulte en cheminement, ce dernier pourra mieux se conscientiser, susciter et maintenir sa quête de vie, son projet de vie, son projet de formation et son projet d'insertion socioprofessionnelle? » En d'autres termes, l'accompagnateur arrivera-t-il à faciliter le processus de maturation de l'accompagné pour une période donnée et selon une approche donnée, à être un compagnon de voyage pour faciliter l'émergence de ce qu'il est? Afin de se remettre en contexte et de voir si la démarche a permis de combler certaines lacunes, nous rappelons quelques besoins exprimés par les élèves qui pourraient justifier la démarche d'accompagnement et le modèle proposé.

Tableau 10

Résumé des besoins en accompagnement

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Besoin d'avoir un projet de vie, de sens, de trouver un but. ▪ Besoin d'orientation. ▪ Besoin de trouver un équilibre entre l'école, le travail et la famille. ▪ Besoin de soutien par rapport aux enfants. ▪ Besoin de parler à quelqu'un quand ça ne va pas. ▪ Besoin d'être considéré, que quelqu'un s'intéresse à eux (surtout les timides...). ▪ Besoin de développer un sentiment d'appartenance, de se reconnaître dans les autres. ▪ Besoin d'expérimenter de nouveaux modèles de résolution de problèmes. (Souvent l'élève n'aurait besoin que d'une nouvelle perspective afin de résoudre son problème.) ▪ Besoin de se rapprocher du milieu du travail. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Besoin de motivation et de se maintenir en projet. Besoin de se valoriser, de développer l'estime de soi et la confiance en soi. ▪ Besoin de maintenir un contact privilégié avec l'enseignant. ▪ Selon la technicienne en travail social, besoin de prendre un contrôle sur sa vie, de régler les problèmes financiers ou matériels –incluant la nourriture – les difficultés et la violence conjugale, la santé mentale, l'alcoolisme et la toxicomanie, l'agression et l'abus, la grossesse à risque, etc. ▪ Besoin d'accompagnement vers d'autres services. ▪ Besoin d'apprendre à s'affirmer devant les autres. |
|--|--|

La recherche-action se fait dans un contexte naturel et non en laboratoire où l'on tente de contrôler certains paramètres. Les résultats se font sentir en cours de route, ce qui peut amener des ajustements pour une amélioration continue. Nous avons, dans le cas qui nous intéresse, ajouté un nouvel élément dans l'environnement du CFRN sans toutefois interférer sur la structure. D'une certaine manière, nous avons parachuté un modèle d'accompagnement afin d'analyser ses effets et de saisir les variables à conserver ou à transformer pour son application.

Nous procéderons d'abord à une brève évaluation de la formation offerte aux accompagnateurs et examinerons le transfert des connaissances et des compétences. L'analyse des données fournies par les accompagnateurs sera ensuite suivie de celles des accompagnés.

4.1 Évaluation de la formation et du transfert des connaissances

Rappelons que dix accompagnateurs ont bénéficié de cette journée de formation. Dès le départ, il était entendu que ceux-ci rencontreraient 2 accompagnés à raison de 6 rencontres chacun.

La collecte de données sur l'évaluation de la formation et le transfert des connaissances a été faite au moyen d'un sondage direct et d'un premier test suivi d'un second, à mi-parcours (annexes 8 et 9).

Journée de formation préparant à l'accompagnement

Objectif terminal

Fournir à l'accompagnateur, à l'aide de notions théoriques et de l'expérimentation, tous les outils nécessaires afin de bien accompagner l'élève par rapport aux trois sous-projets et aux sept retombées du travail.

Sous-projets

- Projet personnel,
- Projet de formation,
- Projet d'insertion socioprofessionnelle.

Retombées du travail

- Revenu,
- Statut,
- Relation interpersonnelle,
- Gestion du temps et de l'espace,
- Réalisation,
- Sens à la vie,
- Rôle clé.

Objectifs intermédiaires

- Se situer comme accompagnateur et en faire l'expérience. Trouver sa « posture » en relation avec la théorie et le modèle.
- Maîtriser les éléments théoriques et pratiques de la communication non violente.

- Se situer par rapport aux sous-projets et aux retombées du travail, dans une démarche de rétrospection, de prospection et d'action.
- Apprendre à utiliser différents outils d'accompagnement, à l'interne et à l'externe.

Thèmes abordés

- Le cadre théorique de l'accompagnement.
- Le profil de l'accompagnateur, les habiletés nécessaires et ce qu'il devrait maîtriser.
- Le profil de l'accompagné.
- Les fonctions de l'accompagnement.
- À quel moment ce n'est plus de l'accompagnement? Quand diriger la personne vers un autre service?
- Les bases de la communication non violente (CNV).
- L'accompagnement intraservices et interservices.
- Les éléments associés à une démarche d'accompagnement (le modèle proposé).

Pour l'appréciation de la formation, nous avons procédé à un sondage non officiel par questionnaire à la fin de la journée, puis à un autre test en mi-parcours d'expérimentation (annexes 8 et 9).

Les deux outils ont trait aux objectifs, au contenu, à la méthodologie, à l'apport de la personne-ressource, à l'encadrement, à l'apprentissage ainsi qu'au transfert des apprentissages.

Cotes : 1 = en désaccord; 2 = plus ou moins d'accord; 3 = plutôt d'accord; 4 = tout à fait d'accord; S. 0. = sans objet

Évaluation de la journée de formation et commentaires des accompagnateurs

A. Objectifs, contenu et méthodologie

- Les personnes sont plutôt d'accord (cote 3) et tout à fait d'accord (cote 4) avec l'ensemble des points, sauf pour ce qui est du nombre d'heures allouées à la sensibilisation et à l'acquisition d'outils en vue d'une démarche d'accompagnement. Nous pouvons donc dire que certains objectifs de formation ont été atteints.
 - On recommande, pour un programme de cette nature, de fournir une demi-journée ou une journée complète de formation pour l'initiation à l'accompagnement et pour expérimenter la première rencontre d'accompagnement. Deux autres demi-journées pourraient être consacrées à la consolidation des acquis et à la préparation pour faire face aux questions. Le point suivant, extrêmement important, a été soulevé : les rencontres de formation et de retour entre accompagnateurs permettent de développer l'entraide entre les pairs, résultat grandement apprécié en particulier lors de la rencontre de mi-parcours.

Plus de temps pour cette formation avec des mises en situation et expérimentation des méthodes d'écoute.

Étaler la formation sur au moins deux jours. Prendre plus de temps pour expliquer les détails d'organisation et de fonctionnement pratico-pratiques.

Pour l'instant, je ne sais trop par où commencer.

Manque de temps pour lire la documentation.

B. La personne-ressource

- Le formateur maîtrisait bien le contenu; il a présenté la formation de façon qu'elle soit plutôt de nature expérientielle. Les scores se situaient davantage à 4, suivis de 3.

C. L'encadrement

- Les cotes enregistrées vont de 2 à 4. Il faisait trop chaud dans le local. La conciliation travail-formation ne semble pas toujours facile puisqu'on doit trouver des remplaçants pour ne pas hypothéquer la formation des élèves, surtout en formation professionnelle.
 - Prévoir des plages horaires en tenant compte des modules où les élèves sont rendus et les temps stratégiques dans l'année.
 - Choisir un local plus confortable.

D. Apprentissages et transfert des apprentissages

- Les cotes se situent principalement entre 4 et 2. On estime que la formation est trop courte et que l'on ne peut, à ce stade, expérimenter l'accompagnement.
 - L'application des recommandations faites au point A faciliterait l'intégration et le transfert des apprentissages.

Commentaires :

Certaines inquiétudes pour la première rencontre, par quoi commencer?¹⁵

La formation sur deux jours est un minimum.

Comment concilier ce projet avec mes tâches régulières?

Comment accueillir sans tout prendre?

Expérimenter plus de mises en situations lors de la formation.

¹⁵ Certains accompagnateurs ont demandé des outils pour faire le lien avec l'accompagné, pour faciliter la relation. Nous avons donc préparé, en cours de route, des outils en rapport avec les thèmes abordés, ce qui fut très apprécié. Cette aide serait très bien reçue dans les rencontres ultérieures.

Évaluation de mi-parcours

Le but de cette évaluation est principalement de mesurer les retombées immédiates de la formation et la perception des accompagnateurs relativement à l'accompagnement.

- À la question : « Est-ce que cette formation m'a permis d'acquérir de nouvelles connaissances/compétences et de les utiliser dans mon travail? », la cote 3 est la plus souvent choisie, suivie de quelques 4 et d'un 2. En rapport avec la durée de la formation, que les gens trouvaient un peu courte, se trouve la question no 8, à savoir : « Je dispose des outils adéquats pour accompagner », le score est plus faible et va de 2 à 4.

Commentaires :

Une meilleure observation, meilleurs questionnements pour permettre de mieux saisir les besoins, avec une teinte de communication non violente.

L'observation et l'écoute.

La pratique de l'écoute-empathie.

L'écoute, les éléments pour son plan de match, l'équilibre dans leur vie personnelle.

Le questionnaire de la première rencontre, diriger les discussions autour des 3 projets et des 7 retombées.

La communication non violente de Rosenberg et la rétrospective, prospective et action de Limoges.

- Une formation plus longue permettrait de mieux outiller les accompagnateurs pour amorcer la démarche et établir le mouvement des rencontres. Dans ce sens, avoir un contenu brise la glace et facilite l'alliance.
- Tous ont trouvé, sauf une personne, que leur approche s'était modifiée auprès des élèves accompagnés et que la formation a contribué à élever leur motivation.
- L'une des retombées observées est que le rapport avec l'élève en classe s'est transformé et l'on a noté un rapprochement. Les notions d'accompagnement ont servi pour d'autres élèves qui en avaient besoin.

Commentaire :

Notre rapport en classe s'est transformé, je devenais plus proche de mes accompagnés et même des autres élèves.

Certaines questions étant à développement, nous en retiendrons deux pour cette analyse.

Quels sont les facteurs de l'environnement qui pourraient être améliorés pour faciliter l'application de la démarche d'accompagnement et qu'est-ce que vous observez chez l'élève à ce stade?

Les observations sur l'environnement sont les suivantes :

- Le temps pour faire cette démarche est possible avec deux élèves, mais pour un groupe il aurait été difficile de le faire.
- Nous avons besoin d'un lieu privé pour tenir les séances d'accompagnement, pour la confidentialité et pour être plus à l'aise.
- Il faut changer l'approche de tutorat actuel et l'enrichir par une démarche d'accompagnement.
- Nous devons avoir plus de ressources internes et externes pour orienter les élèves selon leurs besoins et connaître ces ressources.
- Il faut favoriser davantage les rencontres entre les accompagnateurs, pour l'entraide.
- La formation doit être plus longue.

Horaire chargé, tâches multiples, beaucoup d'élèves à être en relation, problèmes de discipline en classe, groupes chargés, pas de ressources pour référer.

Connaître toutes les ressources.

Changer l'approche actuelle de tutorat pour une approche d'accompagnement.

Le temps, le lieu, les services conjoints.

Endroits pour les rencontres, temps à l'horaire reconnu, rencontres avec d'autres enseignants.

Le temps dont je dispose pour accompagner les élèves qui en manifestent le besoin.

L'accompagnement pourrait éventuellement être intégré à la tâche d'un enseignant ou d'une enseignante.

L'organisation du temps, des espaces de rencontres... L'harmonisation des discours du centre et on s'organise quand même avec ce que l'on a.

Les observations sur l'élève accompagné sont les suivantes.

- Une plus grande motivation et une meilleure estime de soi.
- Une meilleure prise sur le ici et maintenant.
- Une meilleure relation élève-enseignant.

- Une meilleure intégration à la vie scolaire et une meilleure définition de son projet personnel.
- Un nouveau projet professionnel; ils explorent donc un plan B.
- Le maintien du projet.

Un peu plus de motivation.

La motivation semble améliorée. Une meilleure prise sur l'ici et maintenant (de ma part et de celle de l'élève).

La motivation et une meilleure intégration à la vie scolaire.

[...] Elles sont d'ailleurs toutes deux en exploration d'un plan B car le plan A peut moins leur convenir. Elles l'ont découvert en cheminement durant l'accompagnement.

Motivation et estime de soi accrues.

Meilleure relation entre l'élève et l'enseignement. Manifeste de l'intérêt pour le projet d'accompagnement. Meilleure communication. Meilleure implication dans son projet personnel.

Les recommandations ci-dessous ont été faites au cours de la rencontre de mi-parcours. Elles sont accompagnées de commentaires reçus des accompagnateurs.

- Offrir aux élèves une formation avec crédits en communication non violente.
- Avoir des rencontres structurées entre accompagnateurs pour le partage et l'entraide. (Les accompagnateurs de la formation professionnelle et de la formation générale ont beaucoup apprécié être ensemble.)
- Implanter un système d'accompagnement à grande échelle.
- Offrir cette formation à tout le personnel du Centre ainsi qu'aux élèves.

Penser offrir aux élèves un cours, une formation créditable en communication non violente.

Cette formation devrait être offerte à tous les enseignants, les cadres et la direction.

Je crois que cette façon de faire aurait tout intérêt à être plus élargie.

Démarche importante pour les jeunes adultes en quête de sens de leur apprentissage et à leur vie.

Besoin de plus de temps (pour partager avec mes pairs enseignants). Une demi journée c'est insuffisant pour se dire et appliquer.

À mon avis, l'implantation d'un système d'accompagnement serait importante.

4.2 Bilan de la démarche selon les accompagnateurs

La démarche a débuté à la mi-septembre pour se terminer en décembre de la même année. Parmi les dix personnes accompagnatrices, l'une est partie en congé de maladie au début de la démarche et elle n'a pas été remplacée. Les accompagnés ont été avisés et ils ont interrompu leurs démarches. Une autre accompagnatrice, trouvant son horaire trop chargé, n'a pu accompagner ses deux élèves. Nous en tiendrons compte dans l'analyse.

Nous avons utilisé différents outils pour la collecte des données. Un journal de bord a servi à noter les observations et les commentaires reçus tout au long du parcours. À mi-parcours, une demi-journée a été réservée au bilan alors qu'une journée entière y a été consacrée à la fin, et un questionnaire a été rempli.

Nous avons rencontré les accompagnateurs individuellement au besoin. Ces rencontres ont permis de saisir certains besoins et de corriger le tir.

4.2.1 Faits saillants des rencontres individuelles et de la demi-journée de mi-parcours

Les accompagnateurs ont rencontré des situations particulières et avaient besoin d'en parler. Par exemple, un accompagné est en réaction contre son accompagnateur et le rapport de confrontation déstabilise l'accompagnateur.

Je ne sais plus quoi faire avec mon accompagné, il me confronte en classe et je n'arrive plus à prendre ma place vis-à-vis de lui.

Dans un autre cas, une accompagnée a perdu sa mère et sa sœur dans un accident de voiture survenu au cours de l'été et elle habite à l'extérieur.

Cette élève a perdu sa mère et sa sœur durant l'été, elle arrive d'une autre région et je crois qu'elle se fait manipuler par son chum. Je pense qu'elle est en détresse. Elle a besoin d'aide, c'est sûr, et sans doute d'une ressource externe.

Ces quelques exemples montrent à quel point il est important que les accompagnateurs s'entraident et rencontrent au besoin une personne-ressource en cours de route pour partager des idées, se ventiler l'esprit et s'outiller par rapport à certaines situations limites ou complexes, pour savoir quand orienter vers un autre service et apprendre à le faire, au besoin.

Certains accompagnateurs se sont exprimés sur la difficulté de concilier les autres tâches avec l'accompagnement. Par manque de temps, la démarche d'accompagnement a demandé une planification plus serrée de leurs activités.

Le temps manque.

L'organisation du temps, des espaces de rencontres.

Le temps dont je dispose pour accompagner les élèves...

L'un des critères retenus pour la sélection des élèves était que l'accompagnateur enseigne à l'accompagné. Au début, un élève en formation générale a été changé de classe, ce qui a inquiété l'accompagnateur. À la suite de cet événement, on a noté un léger avantage à ce critère de sélection mais l'accompagnement peut tout de même se faire autrement.

Le fait que mon accompagné change de classe, cela m'inquiétait, sauf que je me suis rendu compte que cela a peu d'importance, davantage une question de confiance et de relation.

Tous les accompagnateurs ont observé un changement dans le rapport entre l'enseignant et l'élève en classe. Ce contact privilégié permet de dépasser le rôle habituel et de tendre vers un rapport plus authentique. La même observation a été faite par les accompagnés. Ce contact humanisait et démystifiait l'enseignant. Nous y reviendrons dans l'analyse des résultats chez l'accompagné.

Je me sentais plus proche de mes élèves qui étaient accompagnés. Cela se transposait sur d'autres élèves et même en dehors du cadre habituel.

Rencontre de deux êtres humains au lieu de deux rôles.

Un accompagné :

Je me suis rendu compte que derrière son air bête, il y avait une personne.

Le fait qu'il y ait eu des outils de soutien (voir à l'annexe 11 un exemple d'outil remis aux accompagnés) pour amorcer l'accompagnement fut très apprécié et recommandé. Cela facilitait la mise en marche des échanges lors des rencontres. Ces outils sécurisaient l'accompagnateur, facilitaient le lien entre les deux personnes et aidaient à enclencher le processus de réflexion chez l'accompagné.

Pour l'instant je ne sais trop par quoi commencer.

Par rapport au questionnaire utilisé et demandé par les accompagnateurs :

Le questionnaire [permet de] faire le point pour la première rencontre de départ.

4.2.2 Bilan de la journée et analyse du questionnaire suivis de la discussion et des recommandations

Au cours de la rencontre d'une journée, nous avons examiné à la fois les expériences, les thèmes abordés et leur impact sur les accompagnateurs et sur les accompagnés ainsi que les recommandations relatives à la faisabilité d'un projet d'accompagnement. Les derniers mo-

ments ont été passés avec la direction et quelques invités afin de présenter l'expérimentation et d'enclencher la réflexion pour les suites à donner à cette recherche.

Nous présentons maintenant les différents points abordés durant cette journée ainsi que leur analyse. Nous y incluons l'analyse des questionnaires, de type « choix de réponses », lorsqu'ils apportent un éclairage nouveau. Ils ont été remplis à la toute fin des rencontres d'accompagnement. Il était possible, pour certaines questions, d'émettre des commentaires. L'évaluation était divisée selon les catégories suivantes : les notions d'accompagnement, ma pratique d'accompagnement, l'accompagné, pour le futur. (Voir l'annexe 13.)

Voici les thèmes de la dernière journée bilan avec les accompagnateurs :

1. Problèmes et besoins des jeunes adultes.
2. Analyse et pertinence des trois sous-projets et des sept retombées du travail.
3. Impacts de la démarche d'accompagnement sur l'accompagné par rapport à l'objectif de départ.
4. Échange sur les rencontres en accompagnement : difficultés, bons coups, etc.
5. Pertinence des éléments théoriques qui sous-tendent l'accompagnement et thèmes abordés lors des rencontres :
 - approche (rétrospection, prospection et action ainsi que la toile de fond de l'accompagnement, c'est-à-dire la CNV), théories de Kohlberg et de Loewinger et ajout nécessaire de certains rudiments sur les théories;
 - projet personnel, projet professionnel, projet d'insertion socioprofessionnelle;
 - sept retombées du travail.
6. Démarche au regard du contexte actuel de chacun :
 - nombre de rencontres et temps alloué par rencontre;
 - points forts et points à améliorer dans une telle démarche;
 - recommandations;
 - besoin de ressources et soutien de l'environnement.
7. Différents scénarios pour l'implantation d'un modèle similaire.
8. Résumé des avantages d'une telle démarche dans un centre d'éducation des adultes et un centre de formation professionnelle.
9. Rituel de fin de journée pour célébrer la contribution de chacun.

4.2.3. Problèmes et besoins des jeunes adultes

En interrogeant les accompagnateurs, nous avons voulu connaître les différents besoins qui avaient été exprimés. La plupart s'entendent pour dire que ces jeunes adultes ont peu d'endroits pour parler d'eux. Ils ont besoin d'écoute, de compréhension et d'empathie. Ils ont besoin

de rencontrer une personne qui saura les accepter comme ils sont, où ils sont et qui ne sera pas restreinte à tenir son rôle habituel. Ces rencontres permettent de dépasser le superficiel et de réaliser que plusieurs dissimulent parfois une grande détresse. Nous ajouterons, si nécessaire, des commentaires à la fois d'accompagnateurs et d'accompagnés afin de faire une relation entre les deux protagonistes.

Accompagnateurs :

L'accompagnement permet de détecter les problèmes, mais surtout donner du temps pour avancer ensemble.

Maître et apprenti vivaient des choses ensemble.

Permet de mieux les comprendre.

Accompagnés :

Qu'une personne nous porte de l'attention et nous écoute, qu'ils prennent le temps de s'arrêter pour nous demander comment ça va.

L'heure par semaine où je sortais du cours pour faire quelque chose d'intéressant.

Le professeur a pu m'aider.

Nous avons tenté de voir s'il existait des différences entre les besoins des élèves de la formation professionnelle et ceux de la formation générale. Nous avançons avec prudence étant donné le petit échantillon dont nous disposons. Nous avons observé que tous ont des besoins d'accompagnement. Il semblerait qu'à la formation générale, les besoins soient un peu plus élevés en ce qui concerne la détermination du projet professionnel. Par contre, en formation professionnelle, nous avons remarqué que des élèves avaient besoin de consolider leur choix et d'être soutenus dans leur projet. Une élève remettait son choix professionnel en question à cause de difficultés scolaires. Elle a pu considérer son choix avec plus d'objectivités avec l'aide de son accompagnatrice en sachant que cette réflexion est un processus continu. Elle poursuit son accompagnement et si des besoins se font sentir, elle sera dirigée vers le conseiller d'orientation.

Mon accompagné éprouve des difficultés dans sa formation professionnelle et se compare à son amie, elle pense abandonner et elle vit des problèmes importants dans sa vie personnelle. Je la supporte et je l'écoute tout en l'aidant dans son encadrement. Elle poursuit sa réflexion, je l'accompagne.

Mon accompagné veut abandonner sa formation professionnelle parce qu'il réalise qu'il n'aime pas ça et qu'il a d'autres projets. Nous en discutons ensemble et je le questionne...

Nous recommandons que la démarche d'accompagnement soit offerte tant en formation générale qu'en formation professionnelle.

Ces rencontres donnent du temps pour avancer ensemble. Il semblerait que cela agit sur l'estime de soi de l'adulte. Le fait qu'une personne s'intéresse à lui et prend le temps de l'écouter favorise l'émergence de soi.

Accompagnateurs :

L'accompagnement a un impact sur la motivation et sur la présence en classe.

Permet d'avancer ensemble et renforce les affinités.

Nous abordons tous les aspects de la personnalité, dans sa globalité.

Accompagnés :

Je peux garder mieux ma motivation.

J'apprécie mieux être à l'école. Je comprends mieux pourquoi je vais à l'école et j'ai pu mieux savoir où je voulais travailler.

Je vais toujours me rappeler que tout le monde a des besoins différents, qu'il est important de prendre en considération ses besoins et ses valeurs dans la vie de tous les jours pour mieux comprendre les choix que nous faisons et mieux nous considérer comme personne.

Les accompagnateurs ont déclaré que cet accompagnement avait, d'une certaine manière, le même effet chez eux. D'une part, ils trouvaient valorisant d'accompagner une personne et, d'autre part, ils apprenaient beaucoup sur eux-mêmes. Comme l'adage le dit bien, « c'est en montrant que l'on apprend ». Dans ce contexte, il serait plus juste de dire que c'est en développant cette présence à l'autre que nous développons la présence à soi-même. Nous pourrions dire, comme nous l'ont exprimé les accompagnateurs, que cette démarche leur permet de réfléchir sur leurs propres enjeux de carrière, sur leur savoir-être et sur leur savoir-faire en relation avec les autres.

Une meilleure prise sur l'ici et maintenant de ma part et de celle de l'élève.

J'ai trouvé valorisant d'accompagner des élèves.

Ces rencontres permettent de développer une complicité qui se poursuit en classe. Très intéressant.

Dans l'échantillon aléatoire utilisé, certains adultes manifestaient des besoins plus criants que d'autres qui s'inscrivaient dans un parcours de vie parsemé des difficultés habituelles. Les besoins exprimés rejoignent en grande partie la liste de ceux énumérés par les membres des groupes de discussion et au cours des entrevues semi-structurées du début : éclairer le projet; détecter rapidement si la personne est dans le bon projet; fixer des priorités; amorcer ou faire un deuil; être en relation et briser l'image négative de l'adulte, de l'enseignant et du monde scolaire; être reconnu et se reconnaître; prendre sa vie en main et prendre des décisions de vie;

réfléchir et se situer par rapport à sa famille; briser l'isolement; concilier sa vie personnelle et sa vie scolaire; faire une réflexion sur les valeurs reçues et celles à préserver; consolider les projets et les décisions de vie; se ventiler l'esprit lorsque nécessaire; examiner les difficultés scolaires; regarder les motivations; bénéficier de l'expérience de l'accompagnateur; se positionner dans des choix de vie; régler des situations conflictuelles avec d'autres enseignants (pour deux accompagnés), etc. Nous constatons que les élèves accompagnés discutent de plusieurs sujets qui dépassent le cadre scolaire et se situent dans la vie personnelle. Des besoins très importants d'ordre relationnel ont été perçus : apprendre à communiquer, à dire ce qu'ils sont, à dire leur univers affectif et leurs pensées intérieures tout en prenant conscience de leurs besoins vitaux et ce autant entre eux qu'avec les enseignants. D'ores et déjà, nous pouvons avancer que les enseignants sont les intervenants de première ligne. La position stratégique qu'ils occupent leur permet de détecter rapidement les situations problématiques et d'intervenir à bon escient.

Le fait que j'accompagnais cette personne m'a permis de voir qu'elle vivait des difficultés importantes de deuil.

Manière de voir ce que nos étudiants vivent en dehors, permet de mieux les comprendre. Être la personne de première ligne pour référer.

Le client qui 'traîne' est plus rapide à détecter.

4.2.4 Impacts de la démarche sur l'accompagné

L'accompagnement permettrait à l'accompagné de comprendre et d'accepter les limites d'une institution. Par ce contact privilégié et construit, par ce temps offert, il devient possible de négocier, de nuancer, de prendre le temps de se parler et d'évoluer ensemble vers plus de compréhension des règles de vie — pour ne pas dire de la vie elle-même — d'avoir une rencontre authentique axée sur les vraies choses et de tendre la perche avant que l'élève accompagné ne décroche. L'accompagné peut accroître sa conscience et développer sa capacité de choisir, d'assumer, voire d'influer sur son milieu pour trouver des ajustements et des négociations. En un mot, il peut apprendre à se positionner et à co-construire avec son environnement.

Accompagnateurs :

L'accompagnement permet de déceler rapidement un projet de vie qui ne lui convient pas.

Les élèves sont perturbés et l'école est déconnectée de la vraie vie, ces rencontres deviennent un pont entre l'école et le milieu de vie.

L'accompagnement permet de spécifier les cadres et les limites d'une institution.

Accompagnés :

J'ai bien aimé faire partie de ce projet, ça m'a beaucoup aidé sur tous les plans. J'ai pu prendre beaucoup de décisions importantes grâce à ce projet et j'ai aussi acquis beaucoup de moyens de réussite pour continuer à l'école. Cela serait avantageux pour beaucoup de monde, je crois.

M'a permis de garder contact plus proche avec mon prof, parler davantage de mon encadrement à l'école, etc.

J'ai appris à me faire confiance et à gérer mon stress autant en lieu scolaire que familial.

L'accompagnement semble avoir un impact sur l'absentéisme. Dans l'ensemble, les absences des accompagnés furent moindres et surtout, motivées. En fait, la démarche d'accompagnement permettrait de détecter rapidement ce type de problème et d'autres situations particulières. Selon les accompagnateurs, la démarche agit sur la motivation par le soutien qu'elle offre et par l'éclaircissement des situations problématiques que l'accompagné peut traverser.

Accompagnés :

Le support d'un tuteur vous soutient énormément et vous facilite certaines choses.

4.2.5. Échange sur les rencontres

Afin d'illustrer les besoins, nous présentons trois situations réelles vécues de façon positive par les accompagnateurs et les accompagnés.

Un adulte de 47 ans avait travaillé dans le domaine de la construction durant plusieurs années et semblait compétent dans son métier. Son objectif était de terminer la 5^e secondaire et d'exercer un métier de la construction pour ensuite l'enseigner en formation professionnelle. Il étudie en français et en mathématique de 3^e secondaire et éprouve des difficultés majeures sur le plan scolaire : il subit des échecs répétés. Ses rencontres d'accompagnement l'amènent à saisir le sens de sa démarche et à réaliser que son projet est celui de sa femme et qu'il veut que sa fille soit fière de lui. Son acharnement l'empêche de voir ses autres talents et de saisir ses véritables élans.

Nous avons discuté avec l'accompagnateur du sens de ces rencontres et des limites au questionnement et à l'amplification de ce qui est perçu. L'accompagnateur se sent en mesure d'accompagner la personne dans ses questionnements de vie et poursuit la démarche. L'accompagné prend conscience de ses autres talents et surtout de ses véritables élans. Ceci l'amène à se réapproprier ses choix, à se positionner et à négocier avec sa famille. Il poursuit

sa démarche de recherche d'emploi en misant sur ses relations. Malgré une déception passagère, il se sent à l'aise dans ses nouveaux choix.

La deuxième situation est celle d'une jeune adulte d'environ de 20 ans qui arrive de l'extérieur et qui a perdu sa mère et sa sœur lors d'un accident durant l'été. Elle s'est inscrite en Secrétariat. La démarche d'accompagnement met en évidence la fragilité de sa situation en raison du deuil qu'elle a subi et de l'isolement qui l'amène à développer une certaine dépendance par rapport à son ami (emménager ensemble). De plus, elle éprouve des difficultés en français. Il semble évident que sa situation ne la rend pas totalement disponible pour ses cours, même si elle est très assidue et très motivée. Le lien de confiance s'établit rapidement avec l'accompagnatrice et l'aide énormément à maintenir son implication scolaire. À cause de son deuil, l'accompagnatrice lui suggère de rencontrer des intervenants d'un organisme s'occupant de ce genre de situation. Elle entreprend des démarches dans ce sens. Le rôle de l'accompagnateur semble s'être traduit par du soutien, de l'écoute et des conseils.

La troisième situation a trait à une jeune femme, début vingtaine, qui termine la 5^e secondaire. Elle vient d'un milieu aisé et elle présente un profil artistique. Selon sa perception, ses parents ont beaucoup de projets pour elle et la comparent souvent à son frère qui, lui, réussit très bien. Elle s'adonne à la peinture à l'huile et elle a gagné des prix. Cet art et tout ce qui est connexe correspondent à ses ambitions et à ses rêves. Elle prévoit partir pour l'Ouest en janvier. Ses parents sont inquiets et ce n'est pas exactement ce qu'ils avaient prévu pour elle. La démarche d'accompagnement l'a aidée à clarifier ses projets, à préciser ses élans, à échanger des points de vue sur la vision de ses parents, la relation qu'elle entretient avec eux et ce qu'elle veut partager avec eux. À la suggestion de l'accompagnateur, elle décide d'avoir une bonne discussion avec ses parents et de présenter ses projets, ses rêves et d'entendre leur insécurité. Cette démarche lui a permis de créer un nouvel équilibre et à ses parents de comprendre les projets de leur fille. La démarche d'accompagnement l'a donc encouragée à s'exprimer plus ouvertement devant ses parents et l'a aidée à planifier ses projets professionnels dans le temps.

4.3 Analyse de la pertinence des trois sous-projets et des sept retombées du travail

Les trois sous-projets et les sept retombées du travail doivent demeurer à l'arrière-plan de la démarche (sous-section 5.1.1); ce sont des aide-mémoire pour accompagner la personne dans sa globalité. L'accompagnateur, avec l'accompagné, se sert du projet professionnel (s'il y en a un) pour établir le contact et arriver au projet personnel, se rendre au projet d'insertion et revenir au projet professionnel pour boucler la boucle.

Le projet professionnel est la porte d'entrée pour les rencontres et de la sortie, ferme la boucle. Par contre, dans le projet personnel nous passons beaucoup de temps (à cause des besoins soulevés) ce qui justifie l'accompagnement. Le projet d'insertion amène une projection dans le futur et dans ce sens les actions

d'aujourd'hui ont un impact sur demain et permettent une canalisation de leur énergie.

4.4 Pertinence des éléments théoriques

Les accompagnateurs reconnaissent ne pas avoir toujours respecté la séquence rétrospection, prospection et action, mais ils tentaient intuitivement de le faire afin de ne pas tourner en rond. Dans les éléments retenus, je me sers de la rétrospective, la prospective et l'action.

Dans les éléments retenus, je me sers de la rétrospective, la prospective et l'action.

La rétrospective, prospective, action et suivi m'ont servi pour le projet de formation, le projet d'insertion socioprofessionnelle et les projets personnels.

La communication non violente de Rosenberg pour mieux écouter et les différentes étapes : observation, sentiment, besoin, demande.

Les sous-projets et les sept retombées du travail sont pertinents pour les rencontres mais garder une souplesse pour le ici et maintenant.

Ils s'accordent pour dire qu'ils auraient eu besoin de plus de mises en situation pour s'appropriier ces concepts au cours de la formation. Les théories du développement moral de Kohlberg et du développement du moi de Loewinger ne seraient pas été très utiles. Ils estiment qu'il serait préférable d'avoir des connaissances sur le jeune adulte contemporain sur le plan psychosociologique et développemental. En cours de route, nous avons tenté de faire des recherches à ce sujet afin de fournir des outils aux accompagnateurs. Leur principale question se résume à ceci :

C'est qui et ça fait quoi un jeune dans notre région en 2004-2005?

Ces théories sont utiles dans un dosage adéquat, les voir lors de la formation et approfondissement si nécessaire.

Nous avons proposé une démarche structurée et une certaine séquence pour les besoins de la recherche. Les accompagnateurs auraient apprécié avoir un calendrier des thèmes à aborder, mais ils ont estimé qu'il s'avérait plus utile d'être dans le ici et maintenant. La démarche suggérée servirait d'aide-mémoire pour les éléments à investiguer. La première rencontre visait à établir les balises, à faire un survol des thèmes qui devraient être abordés et à s'ajuster aux besoins de l'accompagné. Au cours des autres rencontres, on pourrait cerner un thème central. Les accompagnateurs privilégient toutefois la souplesse des rencontres.

Pertinent d'avoir les sept retombées et les projets mais être attentif à ce qui se passe dans le ici et maintenant.

L'approche de Rosenberg sur la CNV semble avoir été très appréciée. Elle aurait eu un impact direct sur leur manière d'accompagner et sur une certaine prise de conscience de leurs paradigmes. Lors du bilan, il a été recommandé d'étendre cette approche à tout le personnel du Centre en passant par la direction, les professionnels et le personnel de soutien. On a suggéré, pour des raisons de complémentarité, que la formation soit offerte à des groupes hétérogènes, par exemple la direction et le personnel de soutien, les enseignants de la formation professionnelle et ceux de la formation générale, etc.; que la formation sur la CNV soit offerte à tous les élèves et que ce cours soit crédité. Nous sommes d'avis qu'il pourrait y avoir, pour les enseignants, une formation en accompagnement en incluant la CNV et pour les autres, une formation spéciale en CNV. Notons que cette approche est offerte dans plusieurs écoles aux États-Unis et en Europe et dans toutes les écoles primaires en Israël. Elle prend de plus en plus d'ampleur.

La communication non violente : à apprendre à favoriser entre eux et avec nous.

Donne un impact, les aide à apprendre à communiquer de façon non violente parce qu'ils l'ont déjà vécu dans l'accompagnement.

4.5 Démarche au regard du contexte actuel

Le nombre de rencontres varie selon les besoins. Alors que six rencontres avaient été prévues par personne, cela ne s'est pas avéré nécessaire pour tous. Certains n'avaient d'autre besoin que celui d'un encouragement. D'autres ont bénéficié des six rencontres. Dans l'ensemble, les accompagnateurs estiment que le nombre de rencontres est fixé en fonction des besoins. Le fait d'imposer un nombre précis pourrait inverser l'effet désiré. Ils auraient l'impression d'avoir une obligation, de perdre leur temps ou de faire perdre le temps des accompagnés. Voici ce qu'ils proposent afin de bien repérer les personnes qui ont un besoin et de soutenir les autres.

Mon accompagnée était très autonome. Nous avons examiné ensemble ses projets futurs, sa relation familiale et l'établissement d'un plan d'action. Après quatre rencontres, son besoin était satisfait.

Après quelques rencontres, j'ai poursuivi mon accompagnement dans des rencontres de corridor afin de voir que tout allait bien.

Mon accompagnée a encore besoin de support et surtout pour ventiler, elle est très fragile. Je l'ai référée l'organisme « deuil soutien » mais je garde un œil sur elle.

4.6 Scénario

- Nous préconisons deux rencontres individuelles pour tous au début de la formation pour établir un contact privilégié, pour créer l'alliance avec l'accompagnateur et pour assurer une bonne dynamique une fois en classe (ce que nous avons observé). De

- plus, elles permettraient de faire des actions préventives et de détecter les problèmes qui, autrement, passeraient inaperçus. On pourrait par la suite décider qui aurait besoin de plus de rencontres ou bien orienter la personne vers des ressources appropriées (conseiller d'orientation, intervenant social, ACEF, etc.).
- Une seconde rencontre pourrait être prévue à la session suivante afin de vérifier si tout va bien et de maintenir l'élan.
 - On pourrait fixer un certain nombre de rencontres pour ceux qui ont des besoins particuliers.

4.7 Avantages d'une telle démarche dans un centre d'éducation des adultes et un centre de formation professionnelle

En résumé, voici les avantages que semblerait comporter la démarche d'accompagnement *d'après les accompagnateurs* :

- améliorer la motivation, canaliser les énergies et les choix de vie, favoriser la réussite scolaire de l'élève, diminuer l'absentéisme et le décrochage;
- aider l'élève à mieux se connaître, à mieux se comprendre et à être à l'écoute de ses besoins par une communication non violente;
- dépasser les rôles habituels de l'enseignant et de l'élève et favoriser l'établissement d'un lien de confiance et d'une alliance (enseignant et élève se démystifient de part et d'autres et sortent de la structure officielle);
- aider à détecter les problèmes et à trouver les outils pour faire avancer l'élève dans son projet;
- représenter une première ligne d'intervention pour orienter la personne, si nécessaire;
- favoriser le bien-être de chacun par l'expression des besoins réciproques;
- compléter la formation scolaire en s'intéressant davantage à la personne;
- développer les savoir-être nécessaires à l'intégration socioprofessionnelle; aider à créer des ponts entre le centre et l'extérieur;
- valoriser l'enseignant et l'élève.

Élément inattendu, certains élèves qui n'avaient pas été sélectionnés pour cette recherche se sont rendu compte que des compagnons étaient rencontrés et ils ont manifesté spontanément le besoin de vivre cette expérience, ce qui a amené des accompagnateurs à faire une démarche avec eux. De plus, des accompagnateurs auraient constaté que certains élèves avaient plus de besoins que ceux qu'ils accompagnaient et ils ont donc partagé leur temps avec ces élèves.

4.8 Analyse et discussion de la démarche par les accompagnés

Pour cette partie, nous utiliserons deux outils : un groupe de discussion (annexe 14) qui a rassemblé la moitié des accompagnés et un questionnaire (annexe 12) qui a été rempli par tous. Le but de ces deux outils est de mesurer les éléments suivants :

- l'alliance,
- le projet de formation,
- le projet personnel,
- le projet d'insertion socioprofessionnelle,
- le revenu,
- le statut,
- la gestion du temps et de l'espace,
- les relations interpersonnelles,
- la réalisation de soi,
- le sens donné à la vie,
- le rôle clé.

4.8.1 L'alliance

Elle mesure le rapport de confiance que l'accompagné vit avec son accompagnateur et leur degré d'ouverture réciproque et précède les sous-projets et les retombées.

Nous constatons, d'après les réponses au questionnaire et les interventions dans le groupe de discussion, qu'une alliance s'est très bien établie. Les réponses vont de « beaucoup » à « complètement ». En voici quelques exemples : « Je me suis senti traité en adulte. » « Je me suis senti à l'aise avec mon accompagnateur. » « J'ai été capable de parler de moi. » « Ces rencontres m'ont aidé à trouver certaines réponses à mes questions. »

Voici quelques commentaires reçus :

Ça m'a permis de garder un contact plus proche avec mon prof. Parler davantage de mon encadrement à l'école. Qu'une personne nous porte attention et nous écoute, il prend le temps de s'arrêter et nous demander comment ça va. J'ai apprécié l'aspect social. Du fait que ce soit mon professeur, on peut avoir une meilleure relation, je pense que c'était trop court.

À la question : « Est-ce que mon estime et ma confiance se sont améliorées? », les réponses vont de « beaucoup » à « complètement » et deux ont répondu « un peu », ce qui nous semble intéressant. Les accompagnés qui faisaient partie du groupe de discussion ont manifesté un intérêt pour ce type de rencontre et ont senti qu'on respectait leur rythme. Certains ont reconnu ne pas avoir de grands besoins, que tout allait bien et que s'il y avait eu un problème particulier, ils se seraient sentis à l'aise d'en parler. D'autres ont précisé qu'ils n'ont pas eu besoin des six rencontres et d'autres encore les ont énormément appréciées. Elles leur ont été très utiles pour

résoudre des problèmes de vie : deuil, choix professionnel, absence de but, planification de vie, soutien à la formation, trop-plein d'émotions... Nous y reviendrons plus loin.

4.8.2 Les projets

Le projet de formation

Le projet de formation consiste à trouver un sens à sa formation. Nous cherchions à vérifier ces points : opinion du monde scolaire, clarification du projet de formation, information scolaire et professionnelle, connaissance de soi sur le plan professionnel, motivation par rapport au projet, etc.

Les réponses vont de « beaucoup » à « complètement » et à « un peu » et pour quelques-unes, « ne s'applique pas ». Il est possible que le choix professionnel soit clair pour certains accompagnés et que la démarche ne soit pas nécessaire. Par contre, d'autres devraient être dirigés chez le conseiller d'orientation. Certains ont avoué que leur choix professionnel n'est pas clair tout en voyant l'importance de le clarifier. Une personne signale que cette démarche lui a permis de tenir le coup et de garder sa motivation malgré une sa situation personnelle difficile.

J'ai pu garder ma motivation et j'apprécie mieux être à l'école.

D'autres estiment que cette démarche les a aidés à placer la formation et le travail par ordre de priorité.

Je comprends mieux pourquoi je vais à l'école.

J'ai bien aimé faire partie de ce projet, ça m'a aidé sur tous les plans.

L'accompagnement serait un processus qui aide à la réflexion et, dans ce sens, les réponses peuvent arriver plus tard. Un élève dit ceci :

Cette démarche m'a aidé à clarifier mon but futur.

Nous faisons une distinction entre la formation professionnelle et la formation générale. Plusieurs problèmes sont de même nature, mais la définition d'un choix professionnel est plus souvent absente en formation générale. En formation professionnelle, les besoins ont trait à l'encouragement; il s'agit parfois de vérifier et de consolider son choix professionnel. Étant donné le petit échantillon, nous ne pouvons établir de généralisation.

Le projet personnel

Le projet personnel rejoint les dimensions sociale et familiale. Ces éléments pourraient avoir une incidence directe sur les autres projets. Les questions visées par cette section touchent la connaissance de soi, la conciliation famille/études/travail et l'estime personnelle.

Les besoins d'ordre personnel sont rattachés à des problèmes de deuil, à des difficultés relationnelles avec certains enseignants et la famille, à des difficultés de couple, à des difficultés passagères liées à cette étape de vie et à des difficultés plus importantes pouvant avoir une incidence directe sur le projet de formation.

Dans les commentaires formulés principalement dans les questionnaires et au cours des discussions de groupe, les accompagnés disent mieux saisir leurs besoins, les analyser et y répondre. Deux personnes ont déclaré que ces rencontres les auraient aidées à affirmer leurs besoins dans leur famille et les auraient rendues capables d'entendre le point de vue de leurs parents.

J'ai été capable d'expliquer à mes parents mon désir d'aller à Vancouver et que je m'intéresse à la peinture et ça s'est bien passé. Ils ont enfin compris.

On constate que les réponses aux questions de cette section sont diversifiées et que les besoins diffèrent. Certains font face à des problèmes d'ordre familial et reconnaissent que la démarche aurait pu les aider à les clarifier. Pour d'autres, les rencontres semblent avoir eu un effet direct sur leur motivation tout en améliorant leur estime de soi¹⁶.

Le projet d'insertion socioprofessionnelle

Le projet d'insertion socioprofessionnelle concerne la place que la personne entend prendre à titre de futur travailleur ainsi que la connaissance du marché du travail. Le questionnement, dans cette section, ressemble à ceci : « Je me vois comme futur travailleur », « Je connais les différents emplois en relation avec ce que je veux faire », « Je sais pourquoi je veux travailler » « Je connais le marché du travail en général », etc.

Cette partie cherche à amener l'accompagné à se projeter dans le temps, à faire un lien entre ses actions actuelles et sa destination. D'après les réponses au questionnaire, la plupart seraient arrivés à se voir comme futurs travailleurs; toutefois, la clarification du projet professionnel demande encore un temps de réflexion à quelques-uns. Ils jettent un regard plus optimiste sur le marché du travail. Toujours selon les réponses au questionnaire, il semble que

¹⁶ Dans le groupe de discussion qui a réuni des accompagnés, il n'a pas toujours été facile de les amener à parler de ces éléments d'ordre plus personnel. Tous reconnaissent la pertinence de cette démarche et la recommandaient, mais pour saisir les nuances, il fallait lire entre les lignes. Il faut remarquer qu'ils sont dans le même Centre, mais la plupart ne se connaissent pas. De plus, mettre des mots sur des univers affectifs ne semble pas toujours évident pour ces jeunes adultes. Le questionnaire nous permet d'en savoir plus.

l'aide qui leur a été fournie pour déterminer de façon plus précise la raison pour laquelle ils veulent travailler aurait eu pour effet de donner davantage de sens à leurs actions quotidiennes.

La clarification de mon but futur.

Accompagnateur :

J'ai discuté avec lui de sa gestion du temps et de sa difficulté à ce niveau. Il veut abandonner la formation vente-conseil; il aime le programme et à la fois il ne croit pas trouver du travail dans ce domaine. Il me parle de ses projets de se rendre jouer au hockey aux États-Unis...

4.8.3 Les sept retombées du travail

Le revenu

Sous le thème revenu, on cherche à déterminer comment ils subviennent à leurs besoins et à trouver des solutions, le cas échéant, afin que cet élément ne soit pas un obstacle à leur projet.

Des élèves nous ont dit ne pas éprouver de difficultés en ce domaine. Par contre, des outils ont été offerts à d'autres pour leur apprendre à faire un budget et surtout à mieux respecter leur capacité financière. Les accompagnateurs ont demandé des outils de même que le nom des organismes¹⁷ oeuvrant en ce domaine. Cette section a permis de vérifier si les accompagnés avaient une perception juste des revenus liés à leur futur travail. Les réponses au questionnaire vont de « beaucoup » à « complètement », « un peu » et un « ne s'applique pas ».

Le statut

Le statut a trait à l'idée que l'élève se fait de lui-même en tant qu'élève dans un centre de formation.

Un accompagné a reconnu qu'il se sent mieux à l'école depuis ces rencontres. À l'exception d'une personne, tous ont déclaré qu'ils se sentaient fiers d'être au centre de formation. La plupart ont affirmé dans le questionnaire qu'ils exprimaient mieux leurs besoins à leur entourage scolaire.

J'apprécie mieux être à l'école.

¹⁷ Les accompagnateurs nous ont fait cette demande afin de répondre à certains besoins. Un document comportant la liste des ressources du milieu avec les personnes-ressources pourrait être donné pour pouvoir faire des références aux besoins. Ils réalisent qu'ils connaissent peu ces ressources qui peuvent être très utiles pour les élèves.

La gestion du temps et de l'espace

Il est question ici de la manière de gérer son temps et son espace en fonction de ses besoins, de sa réalité et de ses priorités.

Nous avons fourni aux accompagnateurs, à leur demande, des outils pour aider les accompagnés à mieux gérer leur temps, des outils qui permettent d'avoir une vue d'ensemble de leurs activités pour ensuite les réaménager selon leurs objectifs et leur réalité.

Ces rencontres m'ont aidé à mieux gérer mon temps.

Certains ont signalé que ce point ne les concernait pas; pour d'autres, les réponses vont de « beaucoup » à « un peu » et un, « complètement ».

Les relations interpersonnelles

On entend par relations interpersonnelles les liens qu'on entretient avec les autres dans un but fonctionnel ou amical, selon les besoins.

Nous avons constaté que certains accompagnés, au cours d'une semaine, ne parlaient qu'à leur accompagnateur. Ce dernier se devait d'être vigilant afin de ne pas créer une dépendance et de ne pas mêler les rôles. Plusieurs élèves arrivent de l'extérieur et peuvent éprouver certaines difficultés à se faire de nouveaux amis. La démarche a pu favoriser une prise de conscience par rapport à ces besoins et aux moyens à mettre en place pour y répondre.

J'ai bien aimé cette rencontre.

Des rencontres plus longues avec (...) car elle nous met en confiance et c'est très intéressant.

Le côté social, du fait que ce soit mon professeur, on peut avoir une meilleure relation, donc plus de motivation.

Un accompagnateur :

Mon accompagné arrive de Montréal et il ne parle à personne d'autre que moi, j'examine avec lui cet aspect...

La réalisation

La réalisation consiste à accomplir des tâches et à vivre des succès tout en se les appropriant.

Bon nombre d'élèves ont une piètre estime d'eux-mêmes et vivent peu de succès. Plusieurs ont de la difficulté à se reconnaître comme personne valable.

Ce point a été exprimé avec force. Les accompagnés ont pris davantage conscience de leurs raisons d'étudier au Centre et de l'importance de s'impliquer afin de vivre des succès. En ayant un meilleur contrôle sur leur vie et en prenant des décisions, leur estime de soi s'améliore et ils acquièrent un certain pouvoir sur leur vie.

Parler davantage de mon encadrement à l'école.

Il est utile de parler de nos projets de ce que l'on vit et ces rencontres nous permettent cela.

Le sens à la vie

On entend par sens à la vie le fait de donner du sens et une direction à ce que je suis et à ce que je veux vivre. Le sens donne une densité, rejoint à la fois l'état d'être et les raisons de vivre.

Qu'est-ce qui donne du sens à la vie de ces jeunes adultes lorsque l'on sait qu'ils sont dans une phase d'identification accompagnée de fragilité? Les statistiques sont éloquentes au Québec. Le taux de suicide dans cette classe d'âge est l'un des plus élevés au monde chez les garçons. L'accompagnement, c'est plus qu'une rencontre entre deux humains : c'est une rencontre de sens, de prévention, une occasion de prendre contact avec sa confiance en la vie, malgré les vicissitudes.

Il semble que ces rencontres ont été porteuses de sens pour les accompagnés. Des témoignages oraux et écrits le confirment.

Qu'une personne nous porte attention et nous écoute, qu'elle prenne le temps de s'arrêter pour nous demander comment ça va.

Les conseils que j'ai reçus.

Je comprends mieux pourquoi je vais à l'école.

Je vais toujours me rappeler que tout le monde a des besoins différents et qu'il est important de prendre en considération ces besoins et ces valeurs dans la vie de tous les jours pour mieux comprendre les choix que nous faisons et mieux nous considérer en tant que personne.

Une seule personne a répondu « un peu » à cette section du questionnaire, les autres se situaient entre « beaucoup » et « complètement ».

Le rôle clé

Le rôle clé invite la personne à se centrer sur ses priorités et à organiser ses autres activités en conséquence.

La plupart des accompagnés ont su se questionner sur leurs organisations de vie, ont tenté de concilier leurs différents projets. En clarifiant leurs projets, certains ordonnent leurs actions par ordre de priorité, selon les différentes sphères de leur vie.

La clarification de mon but futur.

[...] ses valeurs dans la vie de tous les jours pour mieux comprendre les choix que nous faisons et mieux nous considérer comme personne.

4.8.4 Autres commentaires significatifs

Les commentaires suivants ont été formulés par des accompagnés.

Ces rencontres nous ont permis un rapprochement avec le professeur et de se rendre compte que c'est une personne derrière son rôle.

Notre rythme a été respecté.

Il serait pertinent que si l'élève ne s'adonne pas avec son accompagnateur, il puisse en prendre un autre.

Si j'en avais eu besoin, j'aurais pu parler de n'importe quoi.

L'enseignant est bien positionné afin de voir ce dont nous avons besoin.

Il pourrait y avoir une démarche d'accompagnement en groupe pour discuter de différents sujets.

Ces rencontres ont joué un rôle sur notre motivation et nous ont amenés à travailler un peu plus.

Ces rencontres nous ont permis de solidifier notre projet.

Ces rencontres nous ont permis d'élargir notre point de vue.

Cela a permis de se donner des moyens pour développer sa vie sociale au Centre.

Ces rencontres permettent de ventiler.

Cela nous a permis de répondre à nos questions sur les cours au centre.

Tous sont unanimes, que cette démarche soit offerte à tous les étudiants selon leurs besoins.

Il faut continuer parce que cela peut aider les jeunes.



Chapitre 5



Recommandations

Une telle recherche-action ne peut que donner lieu à de multiples recommandations, tant sur le plan des applications possibles que sur celui de la structure dans laquelle elles s'inséreront.

De plus, les données recueillies à l'aide des questionnaires, des groupes de discussion, de l'expérience elle-même et des bilans déclenchent un processus intuitif sur la meilleure forme à donner à des actions futures. Nous en traiterons dans les prochaines pages.

5.1 Recommandations inspirées par les résultats obtenus

Ces recommandations se fondent principalement sur les témoignages des accompagnateurs.

5.1.1 Au regard du contenu

- Prévoir un espace privé pour assurer l'intimité de la rencontre et pour protéger la confidentialité.
- Poursuivre cette approche en classe pour en faire des « classes accompagnantes ». Wiel et Philibert proposent ce modèle fort prometteur dans Faire de la classe un lieu de vie.
- Prévoir des rencontres entre accompagnateurs pour se ventiler l'esprit et s'entraider. Ce besoin a été exprimé au cours de la journée bilan et s'est traduit dans le questionnaire. On demande en particulier de favoriser les rencontres entre les enseignants de la formation professionnelle et de la formation générale. Ce fut plus qu'apprécié et très enrichissant.
- Réserver une classe à part, avec un accompagnateur, pour réfléchir, pour se ventiler l'esprit. Cette recommandation se justifie comme suit :

Combien de petits décrochages un jeune adulte fait-il avant de décrocher de l'école? Son absence physique et psychologique, ses ivresses mentales, du sabotage, de l'agitation, des sorties continuelles de la classe, des confrontations voire des agressions, des drogues sont autant de petits décrochages, de signaux qu'il lance pour exprimer son malaise. Ce lieu pourrait l'aider à se situer, à reprendre le contrôle de sa vie et sûrement à respirer. Il permettrait aussi à l'enseignant de reprendre son souffle. Il ne s'agirait pas d'un endroit de punition, mais bien d'un lieu de réflexion pour le jeune qui serait accompagné par un adulte qui ferait écho à ses propos de manière empathique. On pourrait ainsi éviter certains décrochages, permettre de rattraper celui qui est en perte de motivation, qui tourne en rond, qui vit une crise passagère ou qui pense à s'enlever la vie; on pourrait éviter des suspensions qui ne règlent à peu près

rien, si ce n'est de fournir un répit à une organisation qui peut se sentir démunie par rapport à certaines situations.

- Enrichir la pratique de tutorat en y incluant une formation en accompagnement.

D'une part, il serait fastidieux pour l'élève et l'enseignant de faire des rencontres de tutorat suivies de rencontres d'accompagnement. Il s'agirait d'offrir aux accompagnants une formation sur l'intégration des deux approches. En fusionnant les démarches, on sauverait du temps. Toutefois, l'accompagnement est, par définition, une démarche intemporelle qui demande un investissement en qualité et qui ne peut se mesurer en temps.

- Créer des équipes de deux enseignants par élève pour se soutenir et pour mieux répondre aux besoins de ce dernier. L'un des enseignants accompagnateur serait attiré à l'élève alors que l'autre offrirait un soutien. On suggère qu'il y ait davantage de concertation en équipe pour aider l'élève dans certaines situations difficiles et afin d'établir un plan d'intervention commun.
- Ajuster le nombre de rencontres à la situation et aux besoins. Nous avons constaté qu'il n'est pas toujours nécessaire qu'il y ait six rencontres officielles. Les accompagnateurs et les accompagnés reconnaissent l'importance d'avoir une ou deux rencontres planifiées pour y aller ensuite selon les besoins. Certains accompagnés auraient eu besoin de plus de six rencontres pour les aider à maintenir leurs actions.
- Organiser des rencontres entre les accompagnateurs de la formation professionnelle et ceux de la formation générale. Le but serait de briser l'isolement, de ventiler les esprits et de s'entraider.
- Offrir à tout le personnel une formation sur la communication non violente de Marshall Rosenberg. Cette approche semble très appréciée et les accompagnateurs l'auraient utilisée dans leur vie en général. Ils recommandent que le personnel du Centre acquière les rudiments de ce type de communication qui éveille la conscience et établit un rapport différent avec l'autre. On recommande qu'un cours crédité soit offert à l'ensemble des élèves sur cette approche.

Les accompagnateurs ont constaté qu'il serait impossible, dans les conditions actuelles, de faire une démarche d'accompagnement à grande échelle. Ils ont trouvé difficile de concilier l'accompagnement et les autres tâches.

Voici, en résumé, les principales recommandations en vue de l'implantation d'une démarche d'accompagnement :

- Enrichir la démarche de tutorat en y incluant l'approche accompagnante (il faudrait déterminer combien d'élèves peuvent être confiés à un enseignant accompagnateur).
- Prévoir une formation adéquate de deux jours en accompagnement pour s'approprier la philosophie et les savoir-faire de cette démarche. Prévoir aussi un processus de formation continue.

- Maintenir les sous-projets ainsi que les retombées du travail en ajoutant un portrait sociopsychologique du jeune d'aujourd'hui pour la démarche d'accompagnement.
- Prévoir à l'horaire trois rencontres officielles d'accompagnement, deux au début du parcours pour créer l'alliance et détecter ceux qui pourraient avoir plus de besoins et une troisième à la session qui suit pour vérifier si tout va bien.
- Prévoir des rencontres entre accompagnateurs pour ventiler les esprits et pour s'entraider.
- Prévoir un local pour les rencontres.
- Prévoir un local avec un accompagnateur pour accueillir les élèves qui ont des besoins urgents. Instaurer des mécanismes de rencontre et d'entraide pour les accompagnateurs, peut-être sous forme de codéveloppement de l'approche d'Adrien Payette¹⁸.
- Constituer un répertoire des ressources d'aide et une méthode d'aiguillage vers un autre service.
- Former tout le personnel du Centre à l'approche sur la communication non violente de Rosenberg et offrir un cours crédité aux élèves.

5.1.2 Au regard de la structure

- Voir à ce que cette démarche soit proposée dans tout le Centre.
- Avoir une personne-ressource pour accompagner les accompagnateurs. Cette personne offrirait un soutien en matière d'objectivation et d'information et pourrait servir de lien en cas de réorientation d'une personne vers un autre service. Elle pourrait également fournir des outils de soutien, le cas échéant. En dernier lieu, cette personne pourrait officialiser, voire encadrer les démarches d'accompagnement pour le Centre.
- Avoir un accompagnateur pour les accompagnateurs afin qu'ils réfléchissent ensemble aux situations complexes et aux difficultés de l'accompagnement.
- Avoir accès aux services d'un psychologue ou d'un spécialiste pour les situations complexes.
- Avoir une personne-ressource pour faire le lien entre les services internes et les services externes.
- Avoir accès aux services d'autres spécialistes comme un orthopédagogue ou autre.

¹⁸ Plusieurs enseignants ont exprimé des besoins importants de soutien pour se ventiler l'esprit et faire face, tous les jours, aux problèmes de leurs élèves. Ils se sentent trop souvent démunis et seuls. Nous estimons qu'il faut établir des mécanismes d'aide qui vont au-delà d'une journée de ressourcement.

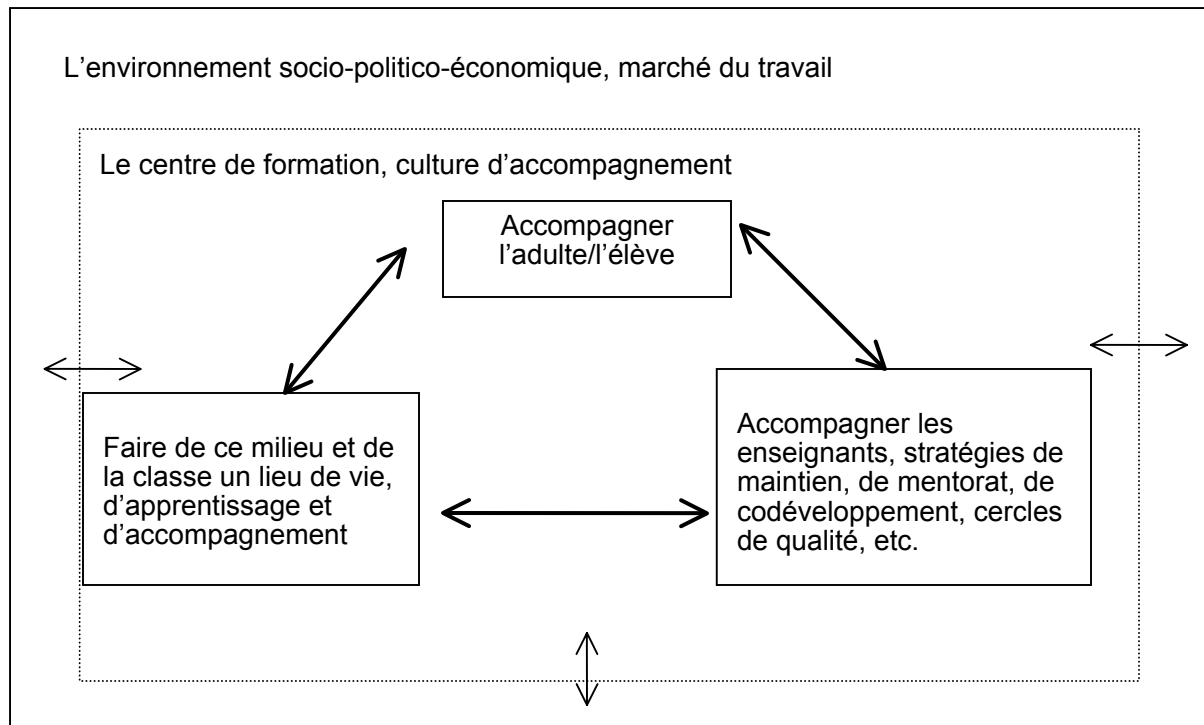
- Voir à la collaboration avec des organismes externes (Carrefour Jeunesse Emploi, CLSC, CTAC, CALACS et autres). Une personne serait chargée des relations avec ces organismes.
- Voir à ce que la structure soit suffisamment souple pour aider les enseignants dans ce sens et faire un type d'aménagement qui tient compte des tâches administratives, des tâches d'enseignement et des tâches d'accompagnement. Pour instaurer une démarche d'accompagnement, la structure doit donc être adaptée.
- Enrichir le tutorat de l'approche accompagnante. Les accompagnateurs reconnaissent qu'accompagner deux élèves, comme il leur avait été demandé, se fait avec difficultés (certains n'ont pu intégrer cet ajout à leur tâche régulière) et qu'accompagner quinze à vingt-cinq élèves leur serait impossible, dans ce contexte.
- Voir quelles tâches pourraient être déléguées pour gagner du temps.
- Examiner la structure actuelle afin de « faire autrement ».
- Faire faire la démarche d'accompagnement avec l'ensemble des élèves de la formation générale et de la formation professionnelle.
- Établir des passerelles vers les partenaires pour assurer la continuité de services ou la réorientation. Un comité se penche actuellement sur la question au Centre.
- Inclure l'accompagnement dans les tâches d'enseignement et qu'il se poursuive en classe, celle-ci devenant un lieu pour apprendre, pour se former, mais aussi un lieu d'expérience de vie.

5.2 Recommandations s'appuyant sur les intuitions de l'équipe de recherche

- Créer d'autres mécanismes de soutien ou d'entraide comme ceux fournis par les pairs, un centre d'aide à la réussite, etc.
- Inclure la philosophie d'accompagnement dans le projet éducatif et dans le plan de réussite : qu'elle fasse partie de la culture du Centre.
- Optimiser les journées pédagogiques.
- Faire des représentations pour que la formation en accompagnement soit incluse dans la formation des maîtres. Il apparaît évident que la démarche devrait être volontaire, mais que tous les enseignants devraient faire de l'accompagnement. D'une certaine manière, cette nouvelle fonction devrait être incluse dans le cursus de la formation spécialisée. Un enseignant qui se limiterait à transmettre des connaissances devrait se poser des questions. L'effectif étudiant de l'éducation des adultes ayant changé, le rôle de l'enseignant se transforme en conséquence. Il a été question d'enrichir le tutorat pour le transformer en démarche d'accompagnement.

- Créer des aménagements structurels favorisant l'accompagnement. La recherche-action a été intégrée à une structure qui possède ses valeurs et sa manière de faire et rien n'a été changé dans l'environnement, sauf les ajouts de la démarche.
- Inclure la philosophie d'accompagnement dans le projet éducatif et dans le plan de réussite : qu'elle fasse partie de la culture du Centre.
- Instaurer un projet d'accompagnement plus global, c'est-à-dire réserver des temps d'accompagnement en classe et transformer la classe en lieu de vie. Puisque l'élève y passe la plupart de son temps, nous présumons que c'est dans ce lieu qu'il peut vivre une expérience qui créera les élans nécessaires à la poursuite de ses aspirations. Ceci rejoint directement la réforme du ministère de l'Éducation qui met l'accent sur l'acquisition des compétences et les activités en projet. Ce type d'expérience préparerait les élèves à leur rôle de travailleur et de citoyen.
- Prévoir qu'une telle démarche amènerait un changement de paradigme, une nouvelle définition de l'enseignement et de l'enseignant. Il serait nécessaire, pour assurer la faisabilité du projet, que le Centre le reconnaisse comme sien. La classe deviendrait, pour reprendre les paroles de Philibert et Wiel (1997) « un lieu du vouloir et du savoir-vivre ensemble, un lieu de l'apprendre-ensemble, un lieu d'accompagnement de chaque élève en projet ». La structure-classe devient la clef de voûte d'un projet d'établissement et la condition d'une véritable pédagogie de la personne. Une classe accompagnante et un milieu accompagnant instaureraient une dynamique nouvelle pour rejoindre les élèves. Il est tout de même surprenant qu'un nombre si élevé d'élèves n'aiment pas l'école. Nous devons nous demander ce que nous voulons offrir comme projet à l'élève. Aurons-nous l'audace et le plaisir d'expérimenter de nouvelles voies? La figure qui suit illustre cette réflexion.

Figure 5
Une culture d'accompagnement



D'autres modèles pourraient sûrement être utilisés avec une démarche d'accompagnement. Nous pensons par exemple à l'école qualité de William Glasser : la qualité et la réussite donnent la valeur aux actions. Ce qui est remarquable dans cette philosophie est qu'on laisse tomber l'aspect menace, peur et punition pour le remplacer par la réponse à des besoins de base. On utilise des stratégies d'adhésion, la responsabilisation et la maturation. Bien sûr, il existe toujours des conséquences directes aux actes de l'élève, mais d'autres mécanismes entrent en ligne de compte lorsqu'il perd le contrôle ou n'en peut plus. Nous pensons à une classe de réflexion avec un accompagnateur. Les endroits au Québec et au Nouveau-Brunswick qui préconisent cette approche affichent un taux de réussite plus élevé que les autres écoles et les absences diminuent d'autant.

5.3 Aspect organisationnel et financier

Nous soumettons un portrait hypothétique d'un tel service¹⁹, vu sous les trois angles suivants :

- la structure organisationnelle;
- les compétences demandées au personnel;
- les coûts du service.

5.3.1 La structure organisationnelle

Cette recherche-action se traduit par l'expérimentation d'une démarche d'accompagnement réalisée par des enseignants auprès de certains élèves. Quelques tâches ont été ajoutées sans toutefois modifier la structure organisationnelle de l'emploi. Cette démarche a permis de repérer des besoins en vue de son opérationnalisation dans un contexte comme le nôtre.

À l'occasion de la collecte de données de la phase « bilan », les enseignants-accompagnateurs ont allégué qu'il serait difficile, dans les conditions actuelles, de procéder à un accompagnement à grande échelle. Ils ont donc formulé les propositions suivantes :

- accorder trois rencontres à tous les élèves et davantage, si nécessaire;
- enrichir les rencontres de tutorat de l'approche accompagnante;
- désigner une personne pour les accompagner ainsi que pour réorienter les élèves vers un autre service, à l'interne et à l'externe, en cas de besoin particulier;
- développer une culture organisationnelle de l'accompagnement en y incluant les différents services (semaine projet, orientation, direction, enseignants, etc.);
- accentuer les relations avec les partenaires.

Scénario :

- Ajouter les ressources financières nécessaires afin de permettre un rapport élèves et enseignants-accompagnateurs acceptable.
- Prévoir ce qu'implique l'accompagnement des élèves qui auraient besoin de plus de trois rencontres.
- Prévoir au calendrier des temps pour la supervision des accompagnateurs ou pour la formation continue (libération exigeant de la suppléance).
- Prévoir une équipe conseil pour la démarche dans son ensemble (direction, accompagnateur, intervenant social, enseignants, autres professionnels et élèves).

¹⁹ En ce qui concerne quatrième point que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport demandait d'explicitier, soit le partenariat, nous en avons parlé tout au long du document.

- Désigner un répondant par organisme externe (incluant le Centre de formation) pour les réorientations et les échanges de services.

5.3.2 Compétences demandées du personnel

Les compétences demandées au personnel, de même que la description de la fonction, sont proposées par l'équipe de recherche.

Titre de la fonction de travail : accompagnateur en contexte scolaire

Raison d'être de la fonction de travail

L'accompagnateur en contexte scolaire offrira une présence pour l'accomplissement des différents objectifs de la démarche d'accompagnement (conscientiser-susciter-maintenir, par rapport aux différents projets et aux sept retombées du travail).

Formation scolaire

Formation en enseignement ou formation connexe.

Connaissances et compétences

Connaissances :

- Connaissance de l'approche en accompagnement
- Connaissance de l'approche en communication non violente de Marshall Rosenberg
- Connaissance de base de la psychosociologie et des stades de développement des personnes à rencontrer
- Connaissance des sous-projets et des sept retombées du travail
- Connaissance de la démarche de maintien (rétrospective-prospective-action)
- Autres connaissances de base liées à des problèmes rencontrés fréquemment par les élèves (suicide, toxicomanie, violence, etc.)

Compétences :

- Savoir accueillir
- Savoir écouter
- Maîtriser différents éléments relationnels (l'empathie, l'authenticité, la spécificité, le respect, etc.)
- Savoir créer un climat de confiance
- Savoir évaluer les besoins
- Savoir s'adapter à différentes personnes (flexibilité)
- Savoir soutenir

Savoir être discret
Savoir réorienter, coopérer
Savoir respecter ses limites

Cette fonction demande une bonne connaissance de soi, une capacité d'introspection, d'analyse de ses propres enjeux de vie et une acceptation de se remettre question.

Titre du poste : Accompagnateur des accompagnateurs

Raison d'être de la fonction

En lien avec les orientations du centre et les objectifs d'accompagnement, ce spécialiste aura à s'assurer de la bonne marche des services offerts en accompagnement et de leur qualité.

Principales responsabilités

1. Planification et organisation de la structure organisationnelle en vue de la démarche d'accompagnement.
2. Formation et accompagnement des accompagnateurs.
3. Coanimation des groupes d'entraide par les pairs (accompagnateur).
4. Maintien et développement de la collaboration à l'interne et à l'externe pour atteindre des objectifs d'accompagnement.
5. Vérification de la qualité de la démarche et de la formation continue.

Formation scolaire

Conseiller d'orientation ou profession connexe.

Connaissances et compétences

Connaissances :

- Connaissance approfondie de l'approche en accompagnement,
- Connaissance spécialisée de l'approche en communication non violente de Marshall Rosenberg,
- Connaissance de la psychosociologie et des stades de développement des personnes à rencontrer,
- Connaissance approfondie des sous-projets et des sept retombées du travail,
- Connaissance approfondie de la démarche de maintien (rétrospective-prospective-action),

- Autres connaissances de base pour résoudre des problèmes liés à ces types d'effectif étudiant (suicide, toxicomanie, violence, etc.),
- Connaissance à l'approche de codéveloppement professionnel ou de l'entraide par les pairs.

Compétences :

- Savoir accueillir,
- Savoir écouter,
- Maîtriser différents éléments relationnels (l'empathie, l'authenticité, la spécificité, le respect, la confrontation, etc.,)
- Savoir animer,
- Savoir superviser et soutenir,
- Savoir être discret,
- Favoriser l'entraide,
- Savoir favoriser et maintenir la collaboration à l'interne et à l'externe.

5.3.3 Les coûts du service

Pour rendre ce service d'accompagnement, il faut créer un nouveau poste pour l'accompagnateur des accompagnateurs et réaménager les tâches des enseignants.

Enseignants/accompagnateurs

Trente à quarante-cinq minutes par entrevue et par élève, deux rencontres au début et une troisième plus tard.

Un enseignant pour vingt élèves : 45 heures x 60 \$ l'heure = 2 700 \$.

Prévoir des frais de suppléance : formation continue et rencontres de supervision avec l'accompagnateur des accompagnateurs.

Accompagnateur des accompagnateurs (professionnel)

Quinze heures/semaine : salaire annuel approximatif de 25 000 \$.



Chapitre 6



Conclusion

L'accompagnement ou la trame unificatrice de tous les autres corps du savoir et du savoir-faire.

Nous avons obtenu certains éléments de réponses, de nature qualitative, à la question de recherche.

Autant les accompagnés que les accompagnateurs reconnaissent l'importance de cette démarche dans un centre de formation. Pour l'accompagné, il s'agit de faire le lien entre son projet personnel et son projet de formation, de faciliter la mise en place des mécanismes pour la concrétisation de ses aspirations sur tous les plans. Pour l'accompagnateur, il s'agit de jouer un rôle qui le sort de sa classe et qui l'amène à vivre ses élans naturels de sensibilité par rapport à un autre être humain en cheminement de vie. Nous pourrions dire que derrière le métier d'enseignant existe le métier d'humain, qui s'apprend principalement à l'école de la vie. Il est à noter que nous avons tracé le portrait type d'un accompagnateur. Nous avons offert une formation d'une journée pour amener les futurs accompagnateurs à réfléchir à ce rôle, pour s'approprier les savoirs et les « postures » possibles à utiliser pour accompagner.

Par l'expérience vécue, chacun s'est enrichi de l'autre, au-delà des rôles. Selon les témoignages reçus, ces rencontres ont transformé l'ambiance en classe, elles ont créé un rapprochement et transformé la dynamique. C'est comme si le regard de l'un sur l'autre se transformait à mesure que le rapprochement se produisait. Nous pourrions dire que c'est un effet secondaire qui peut être comparé à l'apprivoisement du renard et du Petit Prince de Saint-Exupéry.

Selon le témoignage des accompagnés et des accompagnateurs, l'accompagnement semble avoir eu un effet sur la motivation, sur la confiance et sur la persévérance. Un seul élève a abandonné sa formation et c'est à la suite des rencontres avec son accompagnateur. Donc, son choix aurait été éclairé, réfléchi et assumé. Dans ces rencontres, les accompagnés ont discuté de leur problèmes avec leurs parents, de leur progression scolaire, de leurs difficultés économiques, de deuil et d'autres éléments personnels. Ils ont rencontré une personne qui s'intéresse à eux au-delà de la réussite scolaire. Ceci semble démontrer que l'élève a un grand besoin d'être écouté et entendu, et que la démarche aura, en bout de ligne, un effet sur cette réussite.

Accompagner, c'est amener une personne à ce qu'elle est, c'est l'aimer en voyant sa beauté derrière son masque, lui révéler cette beauté et remettre son imaginaire en mouvement afin qu'elle puisse rêver et créer sa vie.

Nous terminerons par deux petits témoignages de deux accompagnés : la présente recherche a tout de même été faite pour eux...

J'ai appris à me faire plus confiance et à gérer mon stress autant en milieu scolaire que familial. Le support d'une personne vous soutient énormément et vous facilite certaines choses.

Ceci a augmenté ma confiance aux autres.



Chapitre 7



Résumé de la recherche-action

La présente recherche s'inscrit dans les orientations du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport en matière d'éducation des adultes selon lesquels l'apprentissage est un processus qui dure toute la vie et qui peut forger l'identité et même y donner un sens. C'est sur cette idée d'apprentissage tout au long de la vie que nous avons voulu mettre l'accent, tout en portant une attention au nouveau portrait de l'effectif étudiant de l'éducation des adultes.

Le Ministère a émis l'hypothèse qu'en examinant les services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA) et en proposant des modèles, nous pourrions offrir des services de meilleure qualité et promouvoir cette culture d'apprentissage tout au long de la vie.

Nous nous sommes penchés, au Centre de formation Rimouski-Neigette, sur l'aspect accompagnement du SARCA. Dans ce résumé, nous vous présentons la question de recherche, les interrogations qu'elle a amenées, les résultats escomptés, le processus et le cadre théorique retenus, les résultats obtenus ainsi que des recommandations susceptibles d'assurer le succès de cette démarche.

1. Question de recherche

Est-ce que la démarche novatrice d'accompagnement appelée « approche accompagnante » peut être vécue par l'élève adulte en cheminement comme une expérience lui permettant de mieux se conscientiser, de susciter et de maintenir sa quête de vie, son projet de vie, son projet de formation et son projet d'insertion socioprofessionnelle?

2. Interrogations subséquentes

- Quelles sont les façons d'accompagner un élève, d'établir un climat de confiance, d'aider la personne à cheminer dans son projet, de l'aider à développer ses capacités de résolution de problèmes?
- Comment définir l'accompagnement dans notre contexte scolaire en partant des besoins exprimés et d'un certain cadre théorique?
- Quel est le profil d'un accompagnateur et quelles compétences doit-il maîtriser?
- Quels sont les éléments à introduire dans les rencontres en accompagnement et quelle devrait être la fréquence de ces rencontres?
- Comment peut-on favoriser les relations entre les services autant à l'interne qu'avec les partenaires tout en respectant le droit à la confidentialité et les modes d'organisation des autres structures?

3. Résultats escomptés

- Nous estimons que la démarche d'accompagnement pourrait amener l'élève à mieux se comprendre dans ce qu'il est, à développer sa conscience d'être, à se donner une

direction de vie au moyen de ce processus. Parmi les autres retombées se trouvent une diminution de l'absentéisme, une augmentation de la motivation, un éclairage nouveau sur le projet professionnel et de meilleurs rapports avec l'entourage (enseignant, famille, réseau, etc.).

- L'accompagnement viserait donc à ce que la personne développe sa conscience d'elle-même (je suis) pour établir ce qu'elle veut (je veux) pour arriver à poser des gestes (je fais) et enfin pour dégager les profits de l'expérience (j'intègre).
- L'enseignant pourrait aussi en retirer des bénéfices : une plus grande implication, l'expérimentation d'un nouveau rôle, une satisfaction personnelle à faire de l'accompagnement.
- Les retombées par rapport aux partenaires pourraient faciliter les échanges interservices et mieux répondre aux besoins de la population étudiante.

4. Processus

Un comité consultatif a accompagné le chargé de projet tout au long de la recherche. Dix enseignants de la formation professionnelle et de la formation générale ont participé à l'expérimentation sur une base volontaire. Deux élèves par accompagnateur ont été choisis en fonction de leur âge, de leur sexe; tous étaient au Centre pour une première année et devaient être dans la même classe que leur accompagnateur.

Nous avons examiné, dans un premier temps, les documents disponibles (plan de réussite, rapport annuel, projet éducatif et autres documents statistiques). Nous avons considéré ce qui s'est fait par le passé et ce qui se fait actuellement en accompagnement. Par la suite, pour faire un relevé des besoins, nous avons formé un groupe de discussion et procédé à des entrevues semi-structurées avec des élèves, des enseignants, des professionnels, la direction et certains partenaires sélectionnés.

Cette collecte de données nous a permis de relever des besoins en accompagnement, de prendre conscience du peu de mécanismes en place pour y répondre et de la nécessité d'établir des passerelles intraservices et interservices (avec les partenaires). Les besoins exprimés vont de la simple ventilation de l'esprit au deuil en passant par le manque de motivation et d'estime de soi, les projets ambigus, l'absence de choix professionnels jusqu'aux problèmes familiaux, aux conflits avec des enseignants ou des pairs.

Ces besoins nous ont amenés à nous interroger sur le contenu d'une démarche d'accompagnement, à examiner les qualités nécessaires pour s'y engager et à fixer ses limites.

Voici comment nous avons procédé. Une journée de formation de nature expérientielle a été offerte aux accompagnateurs pour traiter des éléments énumérés dans les tableaux ci-dessous. Six rencontres individuelles ont été prévues pour chaque accompagné. Un calendrier a été établi pour aborder l'ensemble des thèmes à investiguer. Nous avons procédé, à la toute fin, à

une collecte de données auprès des accompagnateurs et des accompagnés sur l'impact de ces rencontres. L'expérimentation s'est échelonnée sur trois mois, à raison de six rencontres par accompagné.

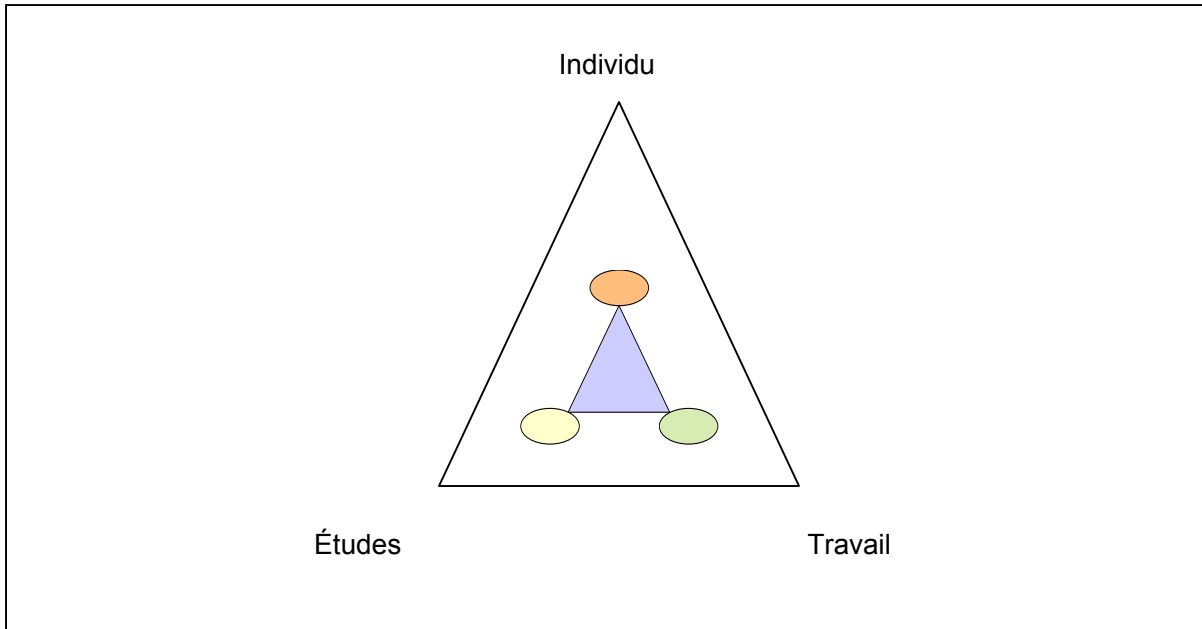
5. Cadre théorique

Nous nous sommes inspirés de différents auteurs pour construire notre modèle d'accompagnement. Nous avons emprunté à Jacques Limoges la démarche de maintien professionnel, à Philibert et Wiel l'accompagnement de l'élève et à Rosenberg, la communication non violente. Nous avons écarté la relation d'aide parce que nous estimions que l'accompagnement n'est pas de cet ordre, que ce n'est pas le but de cette démarche et qu'il aurait été trop long de former les enseignants dans ce sens. Nous pensons que l'accompagnement est plus de l'ordre de la relation d'être et que la qualité de la relation en est l'ingrédient principal.

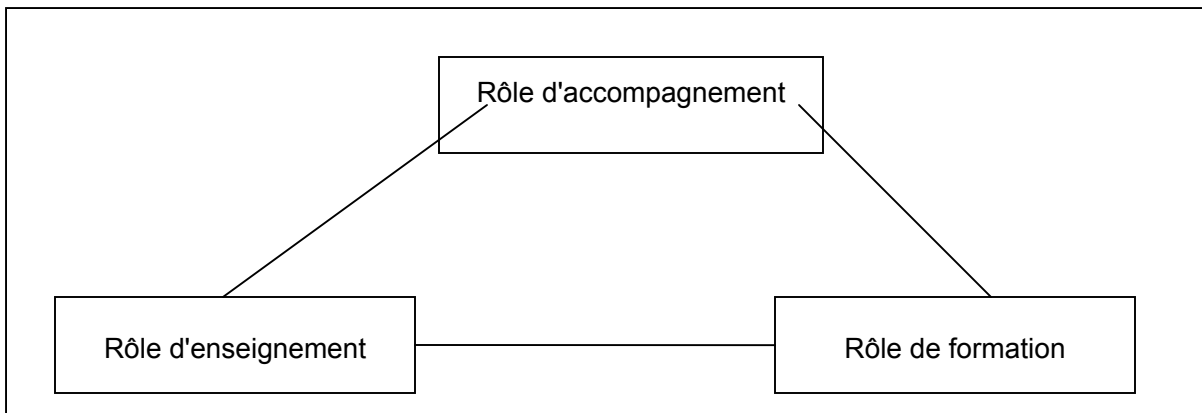
La formation offerte aux enseignants portait sur les éléments suivants :

- Relever les différentes « postures » à adopter et les qualités nécessaires à l'accompagnateur tout en déterminant les situations où il doit diriger la personne vers un autre service.
- Prendre conscience de la « posture » adoptée en accompagnement.
- Saisir le sens de l'accompagnement en le mettant en perspective par rapport à l'enseignement et au tutorat.
- Définir les trois temps des rencontres, soit la rétrospective, la prospective et l'action, ainsi que les sous-projets et les retombées du travail (voir les tableaux).
- Se sensibiliser à la communication non violente, toile de fond de la relation d'accompagnement.
- Autres composantes théoriques.

Triangle individu, études, travail

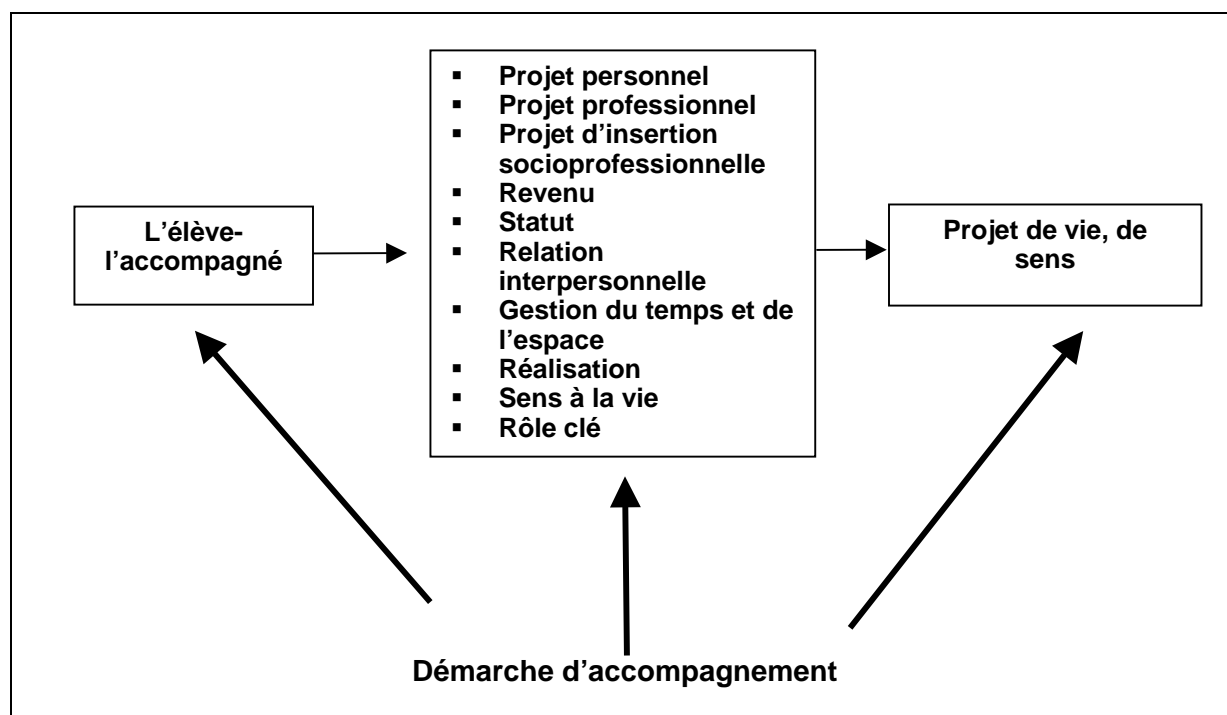


Rôles de l'éducation (Philibert et Wiel, 1998)



L'accompagnement ou la trame unificatrice des différents savoirs

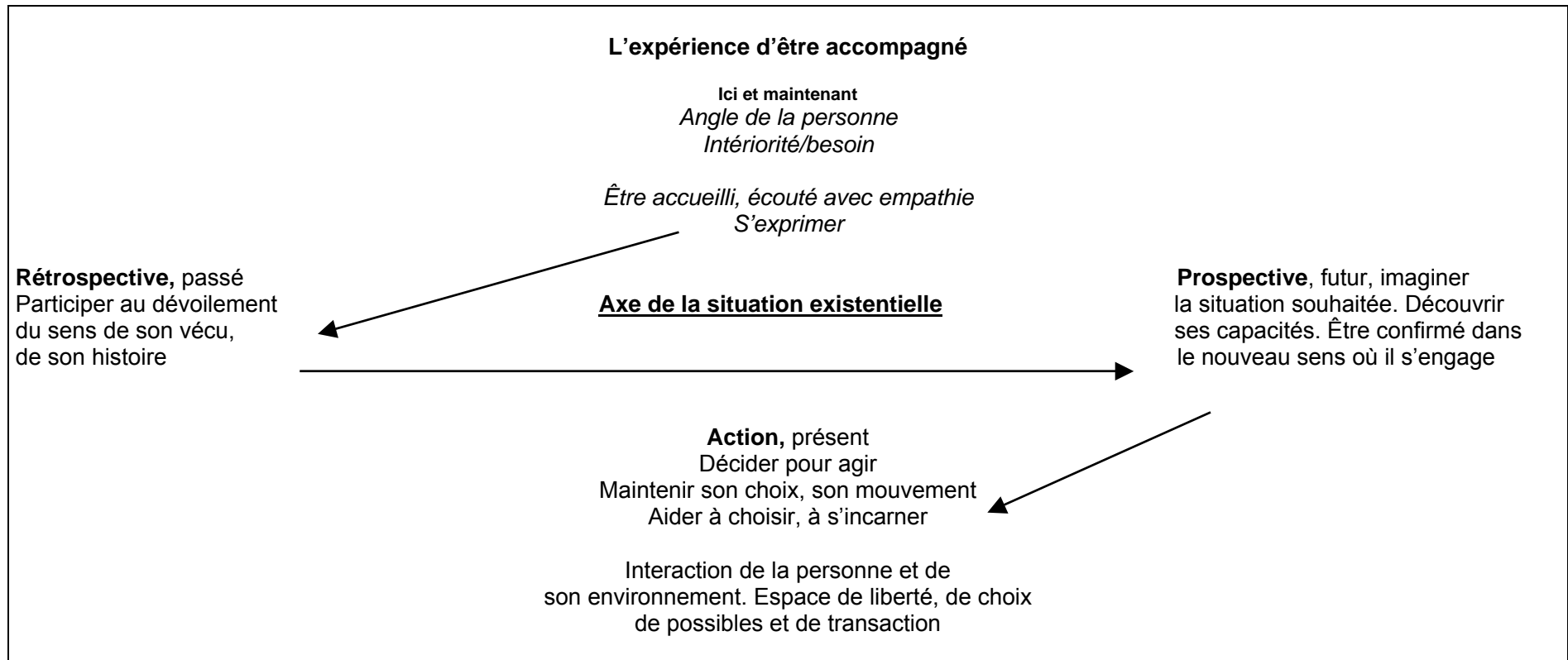
Sous-projets et retombées du travail



Différentes postures possibles en accompagnement

Posture	Effet recherché
En avant	« Modeling », enseignement à une tâche.
En arrière	« Je te suis », s'assurer de ce qui a été convenu ensemble, soutien.
Au dessus	Interventionniste, situation d'urgence.
En-dessous	Position basse pour « permettre » à l'autre d'exister.
À côté	Présence attentive de dévoilement, de conscience.
De retrait	Retrait stratégique, laisser l'autre à son mouvement de vie ou retrait temporaire.

**La démarche d'accompagnement vue sous ses différents angles
inspirée de Philibert et Wiel (1998) et de Limoges (2001)**



- **Accompagner quelqu'un c'est : l'accueillir et l'écouter avec empathie et spécificité.**
- **Accompagner quelqu'un c'est : participer avec lui au dévoilement du sens de ce qu'il vit et recherche.**
- **Enfin, accompagner quelqu'un c'est : cheminer à ses côtés pour confirmer le nouveau sens où il s'engage.**

6. Résultats obtenus

- Cette recherche mettrait en relief, du moins pour ce qui est des témoignages des acteurs clés, la pertinence de l'accompagnement, tant pour les élèves accompagnés que pour les enseignants accompagnateurs. Il semble que ces rencontres de conscientisation et de délibération ont aidé l'accompagné à accéder à son univers intérieur et à amorcer un processus de plus grande maturation. Selon les accompagnateurs, les thèmes abordés durant les rencontres portaient sur le monde scolaire, sur la vie personnelle (problème de couple, problème financier, etc.) et sur la réorientation vers d'autres professionnels lorsque nécessaire (conseiller d'orientation et autres intervenants). Les accompagnés semblent reconnaître l'importance d'avoir un endroit accueillant pour se dire et se faire éclairer. Tout en reconnaissant l'importance de cette démarche, ils ne croient pas que six rencontres soient nécessaires si tout va bien. Les enseignants accompagnateurs abondent dans ce sens.
- Parmi les élèves accompagnés, un seul a abandonné sa formation au Centre à la suite d'une réflexion avec son accompagnateur. Tous les autres ont persévéré et se sont présentés en classe pour la majorité du temps. Leurs absences étaient justifiées. Nous pouvons avancer que l'accompagnement semble aider à l'assiduité, à l'estime de soi, à la motivation, à l'importance de donner un sens à sa présence au Centre et à prendre des actions afin de régler ses difficultés.
- Les accompagnateurs et des accompagnés ont constaté, élément inattendu, que le rapport entre eux s'est transformé et qu'il a eu un effet en classe. Cet apprivoisement semble avoir transformé le regard qu'ils portaient l'un sur l'autre; les masques sont tombés et les rôles se sont transformés. Certains élèves qui ne faisaient pas partie de cette cohorte ont demandé à être accompagnés; des accompagnateurs ont observé que des élèves vivaient des difficultés et leur ont proposé un accompagnement.

7. Recommandations

Les accompagnateurs ont constaté qu'il aurait été difficile, dans les conditions qui prévalaient à ce moment, de faire une démarche d'accompagnement sur une vaste échelle. Ils ont trouvé, dans l'ensemble, qu'il était exigeant de concilier l'accompagnement et les autres tâches. Ils ont fait les recommandations suivantes :

- Enrichir la démarche de tutorat faite par des enseignants en y incluant l'approche accompagnante.
- Examiner la structure actuelle afin de « faire autrement ».
- Insérer dans l'horaire trois rencontres d'accompagnement pour tous, deux en début de parcours pour créer l'alliance et détecter ceux qui pourraient avoir des besoins plus marqués, et une troisième rencontre à la session qui suit pour vérifier si tout va bien.
- Participer à une formation en accompagnement plus longue et de type continu.

- Prévoir des temps de rencontre entre accompagnateurs, pour se ventiler l'esprit et pour s'entraider.
- Prévoir un accompagnateur pour les accompagnateurs pour discuter de situations plus complexes.
- Constituer un répertoire des ressources d'aide qui contiendrait aussi une méthode d'intervention lors de situations particulières (une tentative de suicide par exemple) et de référence vers un autre service.
- Aménager un local où il serait possible de rencontrer un accompagnateur lorsqu'un élève a besoin de sortir de la classe pour se recentrer.
- Donner à tout le personnel du Centre, une formation sur la communication non violente de Rosenberg et offrir un cours crédité aux élèves en cette matière.

Pour ce qui est de l'orientation vers un autre service et de l'établissement de passerelles avec les partenaires pour assurer la continuité de services, un travail reste à faire. Un comité s'y consacre actuellement.

Nous pourrions conclure que l'accompagnement devrait faire partie des tâches de l'enseignant et que cet accompagnement pourrait se poursuivre dans la classe qui deviendrait un lieu pour apprendre, pour se former, mais aussi un lieu d'expérience de vie. Il faut toutefois y mettre des conditions.

Question sans réponse

- Comment s'insère l'accompagnement dans les fonctions d'accueil, de référence, de conseil et dans le bilan des acquis?

Commentaire d'un accompagné :

Je vais toujours me rappeler que tout le monde a des besoins différents et qu'il est important de prendre en considération ses besoins et ses valeurs dans la vie de tous les jours pour mieux comprendre les choix que nous faisons et mieux se considérer comme personne.



Références bibliographiques

- 25^e congrès international de l'AQETA. *L'expérience d'une recherche-action, Échec scolaire des jeunes : facteurs associés et propositions d'actions*, présentation PowerPoint, Montréal, mars 2000.
- BLAIS, Lucie. *Revue de littérature étrangère sur l'accompagnement en contexte de formation continue*, Éditions Comité interministériel sur les services d'accueil, de références, de conseil et d'accompagnement, 2004.
- BOUCHARD, Robert, Marcelle BÉLANGER. *Notes de deux ateliers suivis en communication non violente*, Québec, 2003 et 2004.
- CANCELLIERE, Vito Mariano, Francis DE RIBA. *La réponse apaisante au stress*, Éditions Jouvence, 2003.
- Collaboration, « L'accompagnement des personnes en difficulté », *Actualité de la Formation Permanente*, n° 176, janvier-février 2002.
- Collaboration, « L'accompagnement et la dynamique individu-étude-travail » *Carriérologie*, vol. 9, numéro 1, 2003, http://www.carrierologie.uqam.ca/volume09_1-2/index.html,
- COVEY, Sean. *Les 7 habitudes des ados bien dans leur peau*, Éditions First, 1999.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Vivre, la psychologie du bonheur*, Éditions Robert Laffont, 2004.
- D'ANSEMBOURG, Thomas. *Cessez d'être gentil soyez vrai*, Éditions de l'Homme, 2001.
- DE BEER, Pierre. *L'accompagnement bénévole des personnes en fin de vie*, Anne Sigier, 2004.
- DE SAINT-EXUPÉRY, Antoine. *Le Petit Prince*, Éditions Gallimard, 2000.
- DESLAURIERS, Jean-Pierre *et al.* *La méthode de la recherche qualitative*, Éditions Presses de l'Université du Québec, 1987.
- DIONNE Hugues avec la collaboration de l'Institut de développement Nord-Sud. *La recherche action*, Éditions Harmattan, 1998.
- Guide méthodologique de recherche pour le milieu de l'alphabétisation*, document de réflexion et d'orientation, Programme des initiatives fédérales-provinciales conjointes en matière d'alphabétisation, gouvernement du Québec, 2000.

DURU, Marie-Chantal. *La fonction d'accompagnement dans les actions de formation et d'insertion vers l'emploi*, Le comité de liaison pour la promotion des migrants et des publics en difficulté d'insertion, 1997.

GAUTHIER, Benoît *et al.* *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*, Éditions Presses de l'université du Québec, 2003.

GLASSER, William. *Enseigner à l'école qualité*, Éditions Chenelière/McGraw-Hill, 1997.

GLASSER, William. *Tout élève peut réussir*, Éditions Institut William Glasser, 2002.

HARDY, Marcelle, Sophie GROSSMANN, Thierno HAMIDOU BAH, Abdoulaye BARRY, Pascale GINGRAS, *De la formation professionnelle au marché du travail*, Éditions Logiques, 1998.

HOUDE, Renée. *Les temps de la vie*, Gaétan Morin Éditeur Itée, 1999.

La recherche-action : de Kurt Lewin aux pratiques québécoises contemporaines : actes du colloque de l'Association pour la recherche qualitative, tenu à Sherbrooke, le 21 mai 1991 Les Éditions Association pour la recherche qualitative, 1992.

LAFORTUNE Louise, Colette DEAUDELIN. *Pour s'approprier une réforme en éducation*, Presses de l'Université du Québec, 2001.

LAVOIE, Louise, Danielle MARQUIS, Paul LAURIN. *La recherche action Théorie et pratique*, Presse de l'Université du Québec, 1997.

LE BOUËDEC, Guy, Arnaud DU CREST, Luc PASQUIER, Robert STAHL. *L'accompagnement en éducation et formation*, Éditions L'Harmattan, 2001.

LEGENDRE, Renald. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Éditions Guérin et ESKA, 1993.

Les MRC du Bas- Saint-Laurent en quelques mots et chiffres, Emploi-Québec, 2003.

LIMOGES, Jacques, Cinthia LAMPRON, Céline SÉGUIN. *Bien se maintenir en orbite autour du travail*, Productions GGC, 2004 à paraître.

LIMOGES, Jacques, Robert LEMAIRE, France DODIER. *Trouver son travail*, Éditions Fides, 1987.

LIMOGES, Jacques, Denise PAUL. *Le développement du moi*, Éditions du CRP, 1990.

- LIMOGES, Jacques. *Stratégies de maintien au travail*, Éditions Septembre, 2001.
- MARTINEAU Stéphane, Denis SIMARD. *Le groupe de discussion*, Presses de l'Université du Québec, 2001.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET MINISTÈRE DE L'EMPLOI, DE LA SOLIDARITÉ ET DE LA FAMILLE ET EMPLOI- QUÉBEC. *Suivi des priorités 2003-2004 Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, gouvernement du Québec, 2004.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*, gouvernement du Québec, 2002.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de la formation continue*, gouvernement du Québec, 2002.
- MORRIS, Maicka, Martha MUZYCHKA. *La recherche action participative, un outil pour le changement social*, Éditions Icref/Criaw, 2002.
- MYERS, Wayland. *Pratique de la communication non violente*, Éditions Jouvence, 1999.
- NARDONE Giorgio. *Psychosolutions*, Éditions l'Esprit du Temps, 1998.
- PAYETTE, Adrien et Claude CHAMPAGNE. *Le groupe de codéveloppement professionnel*, Presses de l'Université du Québec, 1997.
- PEACOK, Fletcher. *Arrosez les fleurs pas les mauvaises herbes*, Éditions de l'Homme, 1999.
- Plan de réussite 2003-2006*, CFRN-éducation des adultes, Commission scolaire des Phares, Rimouski, 2003.
- Plan de réussite 2003-2006*, CFRN-formation professionnelle, Commission scolaire des Phares, Rimouski, 2003.
- PRADERVAND, Pierre. *Le bonheur ça s'apprend*, Éditions Jouvence, 2001.
- Guide méthodologique de recherche pour le milieu de l'alphabétisation*, Programme des initiatives fédérales-provinciales conjointes en matière d'alphabétisation (IFPCA), gouvernement du Québec, DFGA, 2000.
- J'embarque quand ça me ressemble*, Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans, ministère de l'Éducation du Québec, Québec, 2004.

PROTEAU, Chantal. *L'accompagnement*, Essai de l'Université de Sherbrooke (non publié), 2001.

QUINCY, Raymond, Luc VAN CAMPENHOUDT. *Manuel de recherche en sciences sociales*, Éditions Dunod, 1995.

Rapport annuel 2002-2003, CFRN-éducation des adultes, Commission scolaire des Phares, Rimouski, 2003.

Rapport annuel 2002-2003, CFRN-formation professionnelle, Commission scolaire des Phares, Rimouski, 2003.

RIVIÈRE, Robert et collaboration de Josée JACQUES. *Les jeunes et les représentations sociales de la réussite*, Éditions Logiques, 2002.

ROSENBERG, Marshall. *La communication non violente au quotidien*, Éditions Jouvence, 2003.

ROSENBERG, Marshall. *Les mots sont des fenêtres ou des murs*, Éditions Jouvence, 1999.

ROULEAU, Louis-Marie. *Bulletin régional sur le marché du travail Bas Saint-Laurent 4^e trimestre et bilan 2003*, Emploi-Québec, 2003.

SIMARD Gisèle. *La méthode du 'Focus Group'*, Éditions Mondia, 1989.

Sites Internet sur la motivation, la communication et la communication non violente

<http://nvc-europe.org/france/>

<http://perso.wanadoo.fr/jacques.nimier/salome4.htm>

<http://stageweb.free.fr/stageweb/Motivationx.html>

<http://users.skynet.be/martine.marenne/index.html>

<http://www.econovateur.com/rubriques/anticiper/prminute160102.shtml>

<http://www.floramedicina.com/page66.html>

http://www.maieusthesie.com/chemin_decouverte_communication/communication.htm

<http://www.maieusthesie.com/nouveautes/article/articles.htm>

Site concernant des statistiques québécoises

http://www.stat.gouv.qc.ca/regions/recens2001_01/01_index.htm

http://www150.hrdc-drhc.qc.ca/imt/bas-st-laurent/francais/bul_eve/04trim-1/bulletin_f.html

Vers un renouvellement des services, accueil, référence, conseil et accompagnement, Direction de la formation générale des adultes, 2004.

VÉZINA, Jean-François. *Se réaliser dans un monde d'image*, Éditions de l'Homme, 2004.

WIEL, Gérard, Christian PHILIBERT. *Accompagner l'adolescence, du projet de l'élève au projet de vie*, Éditions Chronique sociale, 1998.

WIEL Gérard, Christian PHILIBERT. *Faire de la classe un lieu de vie, socialisation-apprentissage-accompagnement*, Éditions Chronique sociale, 1997.

ANNEXES



Annexe 1

Journée de formation des accompagnateurs^{20/ 21}

À la fin de cette session, l'accompagnateur aura intégré certains concepts de l'accompagnement et expérimenté sa « posture » pour accompagner l'élève qui est en quête de son projet d'être et qui fréquente le Centre de formation Rimouski-Neigette.

Avant-midi

Accompagnement

Préambule : *comme prémisses à l'accompagnement, lire un passage du Petit Prince de Saint-Exupéry, page 64 à 74, Éditions Gallimard, 2000.*

Activité 1

OBJECTIF : *Tracer le portrait d'un accompagnateur type et les besoins de l'accompagné*

Première équipe : portrait de l'accompagnateur, en mots et en images.

Deuxième équipe : portrait de l'accompagné, sentiments et besoins, ce qu'il est, ce qu'il vit, en mots et en images.

Troisième équipe : le portrait de l'enseignant, en mots et en images.

Quatrième équipe : le portrait du tuteur, en mots et en images.

Échange en groupe sur les portraits et les raisons de l'accompagnement : ce qui différencie l'accompagnement des autres rôles et pourquoi accompagner.

²⁰ En raison des limites de temps, cette formation est condensée en une journée. Il nous semble que cela est insuffisant pour intégrer les notions d'accompagnement et tout ce qui entoure cette démarche en contexte de formation des adultes. D'autres éléments devraient être ajoutés, comme le développement psychosociologique de l'adulte, afin de mieux l'accompagner. Au moins deux jours intensifs de formation devraient répondre à ces besoins.

²¹ Un document joint à cette recherche a été réalisé pour la formation des accompagnateurs. Ce document leur a été offert et complète la recherche. D'autres outils ont servi pour cette formation et ne se retrouvent pas dans ce document. Il s'agit des outils pour les rencontres accompagnateurs et accompagnés, des outils pour la communication non violente, des outils sur le maintien, etc. S'ils s'avèrent nécessaires, veuillez communiquer avec l'auteur.

Activité 2

OBJECTIF : Comprendre, de manière théorique, l'accompagnement et le différencier des autres rôles

Un peu de théorie :

- Définition.
- L'objectif de l'accompagnement (voir figure 2).
- Les trois intentions de l'accompagnement selon le projet.
- À quel moment ce n'est plus de l'accompagnement, quand orienter vers un autre service?
- À quel moment un processus se termine-t-il?
- Les habiletés nécessaires pour accompagner : l'empathie, l'écoute et les autres.
- Différencier tutorat, enseignement, autres rôles de l'accompagnement.
- Les différentes « postures » de l'accompagnement.

Échanges sur le sujet et interrogations sur l'accompagnement.

Activité 3

OBJECTIF : Réfléchir sur l'apport de la pratique de l'accompagnement et sur les obstacles possibles

En équipe de trois, échanger des idées sur les bénéfices de l'accompagnement et les obstacles possibles.

1. Bénéfices
2. Obstacles possibles

Chaque équipe présente son contenu. Que faisons-nous de ces résultats?

Activité 4

OBJECTIF : Situer l'écoute et l'accueil comme base de l'accompagnement

Nous terminons sur un article sur l'écoute : « Peux-tu simplement m'écouter? »

Communication non violente

Activité 5

OBJECTIF : *Comprendre les prémisses de la communication non violente*

En équipe de quatre, chacun lit un article sur la communication non violente (CNV) et partage ce qu'il en comprend et ce qu'il retient.

Activité 6

OBJECTIF : *Relever les étapes et les obstacles de la CNV*

1. Présentation théorique de la communication non violente :
 - a. La girafe et le chacal,
 - b. Les étapes de l'OSBD (observation, sentiment, besoin et demande),
 - c. La connexion du cœur à cœur comme préalable à la rencontre,
 - d. La conscience comme processus de mouvement de vie et l'importance de respirer.
2. Les pièges : les pensées, les jugements, les croyances, les préjugés, la pensée binaire, trouver les solutions pour l'autre.
3. Mes forces : ma présence, mon désir d'accompagner, mes ressources, mon expérience, ma foi.
4. L'écoute empathique.
5. L'intention chez l'accompagnateur et la découverte de son intentionnalité chez l'accompagné.

Remettre les feuilles sur la liste des sentiments et des besoins.

Activité 7

OBJECTIF : *Vivre une expérience de connexion avec une personne et être attentif à ce qui se passe en moi et en l'autre*

Expérimenter la connexion avec « le crayon ». Expérimenter, à tour de rôle, la connexion accompagné et accompagnateur.

Activité 8

OBJECTIF : *Faire les nuances entre l'observation, les sentiments, les besoins et la demande.*

À l'aide d'un texte préparé à cet effet, identifier s'il s'agit d'une observation, d'un sentiment, d'un besoin ou d'une demande.

Activité 9

OBJECTIF : *Poursuivre l'intégration de l'OSBD*

Les gens expliquent, à l'aide d'exemples : l'observation, le sentiment, le besoin et la demande.

Activité 10

OBJECTIF : *Expérimenter la CNV avec un partenaire*

La personne écrit une situation qui l'a atteinte et en discute en dyade. L'autre écoute avec empathie et l'accompagne pour lui permettre de se dévoiler, de mieux ressentir, d'accueillir ses sentiments, ses besoins. Terminez en lui demandant si elle a une demande à se faire.

Retour en groupe. L'animateur complète la réflexion en indiquant que, derrière toute croyance, derrière les pensées sur soi ou sur l'autre et derrière ses actions, il y a un besoin à exprimer. C'est la même chose pour les futurs accompagnés. L'intention derrière un comportement est de nature à répondre à un besoin; intention et besoin sont à découvrir.

Activité 11

OBJECTIF : *À l'aide d'un exercice kinesthésique et auditif, accompagner une personne dans la résolution d'une situation et comprendre que, derrière ses actions, il y a un fil conducteur.*

En dyade, vivre un alignement pour saisir ses intentions, ses motivations profondes.

Faire un parallèle avec l'accompagnement. Qu'est-ce qu'il y a, derrière, qui peut se vivre, se dire, se pardonner...

Après-midi

Les sous-projets et les retombées du travail

Activité 12

OBJECTIF : *Éléments théoriques sur les sous-projets et les retombées du travail.*

Discussion sur des éléments théoriques en relation avec le contexte du Centre de formation Rimouski-Neigette.

Activité 13

OBJECTIF : *Présentation de la démarche rétrospective, prospective et action.*

À l'aide du tableau sur cette démarche, échange sur ces trois temps et sur leur pertinence en accompagnement.

Activité 14

OBJECTIF : *Exercice d'intégration pour se positionner et assimiler cette démarche. Faire vivre la rétrospective, la prospective et l'action.*

1. Par écrit, placer par ordre d'importance les retombées du travail et faire, pour la retombée la moins satisfaisante actuellement, la démarche rétrospective, prospective et action.
2. En dyade, présenter celle qui vous fait défaut. Celui qui accompagne tente de soulever les sentiments et les besoins relatifs aux trois.

Rétrospective (passé)

- a. Parle-moi de cette retombée : en quoi te fait-elle défaut? Jusqu'à aujourd'hui, comment cette retombée s'est construite? Quel sentiment cela soulève-t-il? Y a-t-il d'autres sentiments? Quels sont les besoins à combler? Quels sont les éléments constructifs sur lesquels tu peux t'appuyer, que tu peux utiliser comme levier, etc.?

Prospective (futur)

- b. Pour le futur, qu'aimerais-tu ajouter, enlever, garder pour mieux répondre à cette retombée? Comment vois-tu ça? Lorsque tu te projettes dans ce futur, cela soulève quels sentiments? Y a-t-il autre chose? Cela répondrait à quels besoins? Comment imagines-tu la réponse à ce besoin, son contexte? Est-ce que cela implique d'autres personnes, etc.?

Action (présent)

- c. Quelles actions dois-tu entreprendre pour combler ce besoin? Quels sont les moyens et les étapes à mettre en place? As-tu besoin d'un soutien? Lorsque tu te vois, tu te sens bouger, cela soulève quels sentiments? Dois-tu transiger avec des gens? Quelle demande peux-tu te faire en terminant? Comment sauras-tu que tu es comblé?

Retour en groupe. Si le temps le permet, faire le même exercice en relation avec un sous-projet. Sinon, un retour sur la journée puis l'appropriation du canevas de la démarche.

Pour terminer, le canevas de la démarche et les outils de soutien.

Annexe 2

Questionnaire pour le relevé des besoins des élèves en formation

Entrevue semi-structurée (IN)

Démarche

Explication du contexte de cette entrevue et aperçu de l'accompagnement.

Je vais vous poser différentes questions en relation avec l'accompagnement que vous avez reçu au CFRN et ce que vous auriez aimé recevoir, toujours en relation avec ce thème. Je vous invite à être spontané, à l'aise dans vos réponses, vos commentaires, ceci afin de mieux comprendre (processus) le contexte, de pouvoir m'aider dans cette recherche et de mieux établir un fonctionnement futur pour la réussite des personnes qui passent au CFRN. Cette démarche est purement confidentielle et votre nom ne figurera nulle part. Seulement les données relatives au sexe, à l'âge et quelques autres informations seront utilisées pour les statistiques. Est-ce que vous avez des questions?

Date : _____

Âge : _____ Sexe : _____

Niveau de scolarité : _____ Depuis quand êtes-vous au Centre? : _____

A ce stade, quel est votre projet ? _____

Êtes-vous de la région et si non, depuis combien de temps êtes-vous ici? _____

1. Comment allez-vous aujourd'hui?

2. Comment avez-vous pris contact avec le Centre de formation?

3. Avez-vous été référé par Emploi-Québec?

4. Quelle idée aviez-vous du Centre avant d'arriver? (négative - positive)

5. Quelle idée en avez-vous maintenant?

6. Qui vous a accueilli au Centre?

7. Par rapport aux thèmes dont avez discuté, comment s'est passée cette rencontre?

8. Quelles sont les autres personnes que vous avez rencontrées par la suite?

9. Quelles sont les difficultés que vous rencontrez ici?

10. Lorsque vous avez besoin d'informations, savez-vous qui contacter pour vous répondre?

11. Est-ce que c'est compliqué d'avoir un rendez-vous pour vous accompagner dans vos questions, vos besoins?

12. Pour vos besoins, faites-vous affaire avec plusieurs professionnels?

13. Comment vous y prenez-vous pour rencontrer des professionnels, ici au Centre de formation Rimouski-Neigette?

14. Est-ce facile de parler à quelqu'un du personnel ?

15. Lorsque vous avez un problème (que ce soit personnel, scolaire ou autre), qu'est-ce que vous faites pour le régler ?

16. Qu'est-ce qui vous amène à tenir bon?

17. Quelles sont les raisons qui vous amèneraient à quitter le Centre ? (Raisons d'ordre personnel.)

18. Par rapport au Centre, quelles sont les raisons qui vous amèneraient à quitter votre formation?

19. Est-ce que vous avez un tuteur?

20. Qu'est-ce que vous pensez de ce service? En quoi est-il utile et en quoi il ne l'est pas? À quel moment avez-vous pris contact avec ce tuteur? Y changeriez-vous quelque chose?

21. De quoi ne discuteriez pas avec votre tuteur?

22. Comment les enseignants vous accompagnent-ils dans votre formation et dans vos autres besoins ?

Sont-ils disponibles pour vous?

23. Dans votre vie en général, quelle est la meilleure rencontre que vous avez eue lorsque vous avez eu un problème?

24. Que s'est-il passé pour que cela se déroule si bien?

25. Qu'est-ce qui fait, d'après vous, que vous êtes bien ici ou pas (au CFRN)?

26. Ici, au Centre de formation Rimouski-Neigette, qu'est-ce qui existe pour vous aider à atteindre vos objectifs?

27. S'il y avait des choses à améliorer pour vous accompagner lors de votre démarche, quelles seraient vos propositions ? (Rencontres le midi, lors des cours, des moments de discussion, café discussion, tuteur, etc.)

28. Comment aimeriez-vous que cela se passe?

29. Est-ce que vous pensez qu'un élève adulte participant depuis un certain temps pourrait être attitré comme accompagnateur, lorsque vous arrivez?

30. Si vous aviez à accompagner une personne en formation, comment le feriez-vous? Seriez-vous intéressé à le faire?

31. Est-ce que vous aimeriez qu'une personne vous soit attitrée (un professionnel du Centre) lors de votre séjour en formation : pendant un temps, ou tout au long du processus?

32. Si oui, quelles seraient vos attentes envers cette personne?

33. S'il y avait des rencontres de groupe pour vous accompagner à résoudre certaines difficultés, comment aimeriez-vous que cela se passe? En début, tout au long du parcours ou autre... Quels seraient les avantages et les inconvénients que vous verriez à ce type de rencontre?

34. Est-ce que vous aimeriez, une fois arrivé, avoir quelques rencontres de groupe sur les moyens à mettre en place pour augmenter vos chances de réussir ou comment résoudre certains problèmes?

35. Si oui, comment aimeriez-vous que cela se passe?

36. Si c'était à vous cette « business », comment feriez-vous l'accompagnement des nouvelles personnes?

37. Comment se passent les contacts, en ce qui vous concerne, entre ici (le CFRN) et les autres organismes? (CLE, Transition Plus, Ficelles, etc.)

38. Est-ce qu'il a été difficile de négocier vos besoins en formation avec l'organisme en question?

39. Est-ce que vous percevez que vous avez été bien accompagné, renseigné? Expliquez.

40. Est-il facile de vous y retrouver face aux différents organismes? Pouvez-vous nommer des organismes de la région pouvant vous être utiles ?

41. Est-ce que vous aimeriez que l'on fasse un accompagnement/suivi afin de voir où vous en êtes rendu dans votre cheminement lorsque vous êtes référé à un autre organisme?

42. Avez-vous des commentaires et suggestions à ajouter?

Merci de votre collaboration.

Annexe 3

Entrevue semi-structurée avec une personne qui n'est plus en formation

Démarche

Explication du contexte de cette entrevue.

Vous devrez répondre à différentes questions sur l'accompagnement que vous avez reçu ou que vous auriez aimé recevoir au Centre de formation Rimouski-Neigette. Je vous invite à être spontané, à l'aise dans vos réponses et vos commentaires; cela nous aidera à mieux comprendre le contexte de notre centre et à bien établir un fonctionnement futur pour la réussite des personnes qui y passent. Cette démarche est confidentielle. Votre nom ne figurera nulle part. Seules les données sur le sexe, l'âge et certaines informations seront utilisées pour les statistiques. Est-ce que vous avez des questions?

Date : _____

Votre âge : _____ Sexe : _____

Votre niveau de scolarité : _____ Combien de temps avez-vous été au Centre? _____

À ce stade, quel est votre projet? _____

Êtes-vous de la région et si non depuis quand êtes-vous ici? _____

1. Êtes-vous de bonne humeur?

2. Comment aviez-vous pris contact avec le Centre de formation?

3. Aviez-vous été référé par un organisme (CLE, CJE, autre)?

4. Quelle idée aviez-vous du centre avant d'arriver? (Négative, positive)

5. Quelle idée en avez-vous maintenant?

6. Qui vous a accueilli au Centre et qu'est-ce qui s'est passé?

En ce qui a trait aux thèmes dont vous aviez discuté, comment s'est passée cette rencontre? Est-ce que cela répondait à vos besoins et interrogations?

7. Lorsque vous aviez besoin d'informations, saviez-vous qui contacter pour vous répondre?

8. Quelles sont les autres personnes que vous aviez rencontrées par la suite?

9. Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées ici?

10. Est-ce que c'était compliqué d'avoir un rendez-vous pour vous accompagner dans vos questions, vos besoins? Comment vous y preniez-vous?

Était-ce facile?

11. Qu'est-ce qui aurait pu y avoir de plus pour vous amener à poursuivre votre projet ?

12. Quelles sont les raisons qui vous feraient revenir au Centre de formation Rimouski-Neigette?

13. Quelles sont les raisons qui vous ont amené à quitter le Centre?

14. Si c'était à refaire, en lien avec votre départ du Centre de formation Rimouski-Neigette, le feriez-vous?

15. Est-ce que vous aviez un tuteur?

Qu'est-ce que vous en pensez de ce service (tutorat)? En quoi il vous a été utile et en quoi il ne l'a pas été? À quel moment aviez-vous pris contact avec ce tuteur? Si c'était à refaire, prendriez-vous contact avec lui plus souvent? Y changeriez-vous quelque chose?

De quoi ne discuteriez-vous pas avec votre tuteur?

16. Comment votre ou vos enseignants vous accompagnaient-ils dans votre démarche ou lorsque vous aviez certaines difficultés autres scolaires?

17. Ici au CFRN, qu'est-ce qui existe qui aurait pu vous aider à réaliser vos objectifs?

18. S'il y avait eu des choses à améliorer pour vous accompagner lors de votre démarche, quelles seraient vos propositions? (Rencontres le midi, lors des cours, moments de discussion, café discussion, tuteur, etc.)

Comment auriez-vous aimé que cela se passe?

19. Est-ce que vous auriez aimé qu'une personne vous soit attitrée (un professionnel du Centre) lors de votre séjour en formation : pendant un temps, ou tout au long du processus?

Si oui, quelles auraient été vos attentes vis-à-vis de cette personne?

20. Est-ce que vous pensez qu'un adulte participant depuis un certain temps aurait pu être attiré comme accompagnateur?

21. S'il y avait eu des rencontres de groupe pour vous aider à résoudre certaines difficultés ou bien pour augmenter vos chances de réussir, comment auriez-vous aimé que cela se passe? En début, tout au long du parcours ou autre... quels seraient les avantages et les inconvénients que vous verriez à ce type de rencontres?

22. D'après vous, est-ce que tout le monde aurait besoin d'être accompagné?

23. Si c'était à vous cette « business », comment feriez-vous l'accompagnement des nouvelles personnes?

24. De quoi auriez-vous besoin actuellement pour poursuivre votre route?

25. Lorsque vous avez un problème (personnel, ou autre), qu'est-ce que vous faites pour y faire face?

26. Quelle est la meilleure rencontre que vous avez eue lorsque vous avez eu un problème?

Que s'est-il passé pour que cela aille si bien?

27. Faites-vous affaire avec des professionnels, actuellement, pour vous accompagner dans votre situation (CLE, CJE, etc.)?

28. Avez-vous des contacts présentement avec différentes ressources du milieu (CJE, CLE, etc.)? Si oui, comment cela se passe-t-il ? Est-ce que ça répond à vos besoins?

29. Actuellement ou antérieurement, est-ce difficile de négocier vos besoins en formation ou autres avec eux?

30. Est-ce que vous percevez que vous avez été bien accompagné, renseigné ? Expliquez.

31. Est-il facile de vous y retrouver face aux différents organismes?

32. Est-ce que vous aimeriez que l'on fasse un accompagnement/suivi afin de voir où vous en êtes rendu dans votre cheminement lorsque vous êtes référé à un autre organisme?

33. Avez-vous des commentaires et suggestions à ajouter?

Merci de votre collaboration.

Annexe 4

Groupe de discussion pour les adultes en formation

Les étapes

Règles du jeu

Vous discutez entre vous sur les thèmes que je vous propose. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise idée. Ce sont vos opinions, vos motivations, vos besoins, vos remarques qui nous intéressent. Vous essayez de vous écouter les uns les autres, de ne pas parler en même temps qu'un autre. Vous êtes totalement libres d'y participer ou pas, mais si vous le faites, cela m'aidera grandement. Alors, si quelqu'un veut partir, il peut le faire dès maintenant. Tout ce qui est dit demeurera confidentiel et aucun nom ne sera divulgué.

Amorce

Pour prendre contact, je vous demande de vous présenter, de présenter aux autres vos loisirs et ce que vous prévoyez faire cet été.

Depuis combien de temps êtes-vous ici? _____

Vous êtes référé par _____

1. Comment avez-vous pris contact avec le Centre de formation?
2. Quelle idée aviez-vous du Centre?
3. Qui vous a accueilli au Centre?
4. Quelle est la première personne (personnel) que vous avez rencontrée et pourquoi ?
5. De quels sujets avez-vous discuté ? Comment s'est passée cette rencontre?
6. Quelles sont les autres personnes que vous avez rencontrées par la suite?
7. Quelles difficultés rencontrez-vous ici?
8. Est-ce que c'est compliqué d'avoir un rendez-vous pour vous accompagner dans vos questions, vos besoins ?
9. Pour vos besoins, faites-vous affaire avec plusieurs professionnels?

10. Est-ce que vous aimeriez qu'une personne face les liens entre les intervenants afin de mieux vous accompagner?
11. Comment vous y prenez-vous pour rencontrer des professionnels, ici au Centre de formation Rimouski-Neigette ?
12. De parler à quelqu'un du personnel, est-ce facile?
13. Est-ce que vous avez souvent à répéter vos besoins?
14. De rencontrer secrétaire, conseiller en formation, conseiller en orientation, intervenante sociale, est-ce facile ?
15. Vis-à-vis de certaines personnes du Centre, est-il facile de parler de vos préoccupations?
16. Lorsque vous avez un problème (que ce soit personnel, scolaire ou autre) qu'est-ce que vous faites pour y faire face?
17. Est-ce que vous avez un tuteur?
18. Qu'est-ce que vous pensez de ce service? Utile ou pas, pourquoi? À quel moment avez-vous pris contact avec ce tuteur?
19. De quoi ne discuteriez-vous pas avec votre tuteur?
20. Comment les enseignants vous accompagnent-ils lorsque vous avez un problème qui n'est pas d'ordre scolaire?
21. Est-ce que vous trouvez que les enseignants sont disponibles pour vous accompagner dans votre cheminement?
22. Si vous avez des problèmes qui ne sont pas d'ordre scolaire, qu'est-ce que vous faites?
23. Quelle est la meilleure rencontre que vous avez eue lorsque vous avez eu un problème?
24. Qu'est-ce qui s'est passé pour que cela aille si bien?
25. Qu'est-ce qui fait que vous êtes bien ou pas, ici (au CFRN)?
26. Ici, au Centre de formation Rimouski-Neigette, qu'est-ce qui existe pour vous aider à atteindre vos objectifs ?

27. S'il y avait des choses à améliorer pour vous accompagner lors de votre démarche, quelles seraient vos propositions?
28. Comment aimeriez-vous que cela se passe?
29. Si vous aviez à accompagner une personne en formation, comment le feriez-vous?
30. Est-ce que vous aimeriez qu'une personne vous soit attitrée (un professionnel du Centre) lors de votre séjour en formation : pendant un temps, ou tout au long du processus?
31. Si oui, quelles seraient vos attentes vis-à-vis de cette personne?
32. Est-ce que vous pensez qu'un adulte participant depuis un certain temps, pourrait être attitré comme accompagnateur?
33. S'il y avait des rencontres de groupe pour vous accompagner à résoudre certaines difficultés, comment aimeriez-vous que cela se passe? En début, tout au long du parcours ou autre... quels seraient les avantages et les inconvénients que vous y verriez à ce type de rencontres?
34. Est-ce que vous aimeriez, une fois arrivé, avoir quelques rencontres de groupe sur les moyens à mettre en place pour augmenter vos chances de réussir ou comment résoudre certains problèmes?
35. Seriez-vous prêt, après un certain temps, à être accompagnateur d'un adulte qui arrive dans un système de pairage?
36. Si oui, comment aimeriez-vous que cela se passe?
37. D'après vous, est-ce que tout le monde a besoin d'être accompagné?
38. Si c'était à vous cette « business », comment feriez-vous l'accompagnement des nouvelles personnes?
39. Comment se passent les contacts, en ce qui vous concerne, entre ici (le CFRN) et les autres organismes? (CLE, Transition Plus, Ficelles, etc.)
40. Est-ce qu'il a été difficile de négocier vos besoins en formation?
41. Est-ce que vous percevez que vous avez été bien accompagné, renseigné? Expliquez.

42. Est-il facile de vous y retrouver face aux différents organismes?
43. Est-ce que vous aimeriez que l'on fasse un accompagnement/suivi afin de voir où vous en êtes rendu dans votre cheminement lorsque vous êtes référé à un autre organisme?
44. Avez-vous des commentaires et suggestions à ajouter?

Merci de votre collaboration.

Annexe 5

Groupe de discussion pour le personnel du Centre

Cette recherche-action est pour votre Centre : on y mange ce qu'on y apporte, comme à l'auberge espagnole. Le groupe de discussion ou « focus group » est une technique d'entrevue qui réunit six à dix participants et un animateur, dans le cadre d'une discussion/réflexion structurée, sur un sujet particulier. La manière de procéder est la suivante : je vous pose différentes questions et nous échangeons sur le sujet. Vous interagissez à ce qui est dit, vous complétez ou bien je vous demande des précisions. Bien sûr, il n'y a que de bonnes réponses. Plusieurs têtes valent mieux qu'une... Je passe du global au spécifique. La réflexion est un processus continu et des idées géniales applicables arrivent en allant plus loin que ce qui est connu. Cet exercice n'est pas une analyse finale, mais bien un début de réflexion...

1. Quelle est votre vision de la recherche-action sur le thème de l'accompagnement, au Centre de formation Rimouski-Neigette?
2. Quelle est votre définition actuelle de l'accompagnement?
3. Qu'est-ce qui n'est pas, d'après vous, de l'accompagnement?
4. Quel est le meilleur accompagnement que vous avez eu dans votre vie? Comment aimeriez-vous être accompagné?
5. Quelles sont les qualités nécessaires à un bon accompagnateur au Centre de formation Rimouski-Neigette?
6. Qu'est-ce qui se fait actuellement au plan de l'accompagnement au Centre de formation Rimouski-Neigette?
7. Qu'est-ce que c'est, faire de l'accompagnement dans un centre de formation?
8. D'après vous, est-ce qu'il y a une partie des besoins en accompagnement qui n'ont pas été exprimés, mais qui ont été observés?
9. Si vous étiez élève, comment aimeriez-vous être accompagné?
10. Qui, d'après vous, a besoin d'accompagnement : tous, certains?
11. Ont-ils besoin du même type d'accompagnement, de la même recette?

12. Devrions-nous établir un profil des personnes à risque et leur proposer un accompagnement? Si oui, sur les bases de quoi ? le profil? Quels sont les avantages et les désavantages de cette solution?
13. À partir des personnes en formation que vous avez rencontrées, quels sont les besoins qu'ils manifestaient en accompagnement?
14. Qu'est ce qui fait problème au CFRN et qui demande à être amélioré au plan de l'accompagnement?
15. À ce stade, est-ce que nous nous entendons sur le thème de recherche ou sur la situation que l'on veut modifier? Si oui, qu'est-ce que c'est? (La recherche-action continuera à cerner plus explicitement la problématique lors des groupes de discussion et lors des rencontres individuelles.)
16. Est-ce que le thème a déjà été traité antérieurement et quelle est l'importance que nous lui accordons actuellement?
17. Avez-vous des hypothèses de solutions (à discuter) dans l'optique de : qu'est-ce que vous aimeriez expérimenter lors de cette recherche-action?
 - a. De l'accompagnement en groupe?
 - b. De l'accompagnement en pairage?
 - c. De l'accompagnement individuel?
 - d. De l'accompagnement en début de parcours, tout au long du processus?
 - e. De l'accompagnement sous forme d'entraide par les pairs?
 - f. De l'accompagnement sous forme de « mentoring »?
 - g. Un accompagnateur, plusieurs accompagnateurs?
 - h. De l'accompagnement en lien avec les autres services, les partenaires?
 - i. Aucun accompagnement?
18. S'il n'y avait aucune restriction, tout devient possible, qu'est-ce que vous mettriez en place comme accompagnement? Et si c'était votre « business », que feriez-vous?
19. Quelles sont les forces restrictives dans ce milieu (résistance, finances, culture, philosophie, besoins des adultes, mode de gestion, espace physique, ressources, etc.)?
20. Quelles sont les forces constructives à l'implantation d'un modèle d'accompagnement (adultes, mobilisation, ouverture, leaders, mode de gestion, espace physique, etc.)?
21. Pour l'expérimentation, qui devrait être là; ils seront choisis comment (accompagnateur, adulte... partenaires)?

22. À quel moment une personne n'a plus besoin d'accompagnement, comment peut-on savoir (les critères)?

Les partenaires

23. Au PLAN des partenaires, qu'est-ce qui se fait actuellement comme accompagnement pour les adultes au Centre de formation Rimouski-Neigette?

24. Pensez-vous qu'il devrait y avoir une amélioration d'accompagnement, des facilitateurs faisant le lien ou avec les partenaires? Protocole d'entente...

25. Qui d'après vous, je devrais rencontrer et leur demander quoi?

26. Quel est votre désir de participation, votre rôle dans la recherche-action?

27. Quelle est la pertinence de la recherche-action ?

28. Croyez-vous vraiment que cela va changer quelque chose?

29. Voulez-vous vraiment changer quelque chose? Dans vos pratiques?

30. Qu'est-ce qui ferait changer vos pratiques au plan de l'accompagnement?

31. Quelles sont vos attentes face à la finalité de ce projet?

32. Avez-vous d'autres commentaires, suggestions qui pourraient compléter cette première réflexion?

33. Quel nom voulez-vous donner à ce projet?

Annexe 6

Entrevue semi-structurée avec les partenaires

Démarche

Explication du contexte de cette entrevue... et de l'accompagnement, de façon sommaire.

Je vais vous poser différentes questions sur l'accompagnement que vous effectuez, sur la perception que vous avez de l'accompagnement réalisé par le Centre de formation Rimouski-Neigette ainsi que sur la relation que vous entretenez et désirez entretenir avec le Centre de formation Rimouski-Neigette. Je vous invite à être spontané, à l'aise dans vos réponses, vos commentaires afin de mieux comprendre le processus, le contexte, de pouvoir nous aider dans cette recherche et de mieux établir un fonctionnement futur pour la réussite des personnes qui passent au Centre de formation Rimouski-Neigette ou bien chez vous et du lien que nous entretenons avec elles. Cette démarche est purement confidentielle : ni votre nom, ni celui de votre organisation ne seront révélés. Il sera indiqué que l'organisme a été interrogé, mais sans que cela lui porte préjudice, en aucun cas. Les informations iront davantage dans un but d'amélioration de nos modes de fonctionnement pour notre clientèle commune. Est-ce que vous avez des questions?

Clientèle

1. Quel est le profil de la clientèle que vous référez au Centre de formation Rimouski-Neigette?

Quels sont les besoins actuels de votre clientèle?

Est-ce que vous avez remarqué un changement depuis ces dernières années? (Âge, sexe, statut, formation, situation économique.)

2. Ces personnes expriment-elles un besoin d'accompagnement? Sous quelle forme?

3. Quelles sont vos attentes par rapport à l'intervention du Centre auprès de la clientèle référée?

4. Comment se fait la répartition sur le territoire des personnes que vous rencontrez? (Rimouski, MRC)

Est-ce que certains groupes sont plus difficiles à rejoindre et est-ce que vous avez des mécanismes pour les rejoindre?

5. Pouvez-vous expliquer les étapes du cheminement d'une personne qui arrive chez vous ?

6. Quel a été généralement le cheminement d'un adulte avant de se rendre au Centre de formation Rimouski-Neigette?

7. Quels sont les mécanismes que vous avez mis en place pour offrir de l'information à la personne? (Services, marché du travail, métier, etc.)

Êtes-vous satisfait ainsi que votre clientèle?

Accompagnement

8. Quelle est votre conception de l'accompagnement?

9. Quels sont les besoins en accompagnement des adultes que vous rencontrez pour mener à terme leur projet?

10. Quel est le type d'accompagnement que vous offrez? (Accueil, conseiller en emploi, outils, etc.)

Avez-vous des outils pour faire votre accompagnement?

11. Quelles sont vos contraintes en accompagnement?

12. Est-ce que vous abordez avec l'adulte certains aspects d'ordre plus personnel? Êtes-vous à l'aise avec ce type d'entretien, comme organisation?

Partenariat

13. Quelle idée avez-vous du Centre de formation Rimouski-Neigette?

14. Comment effectuez-vous le suivi des adultes qui viennent au Centre de formation Rimouski-Neigette? Avant, pendant et après leur passage au Centre de formation Rimouski-Neigette?

15. Sentez-vous le besoin d'avoir des liens pour réussir cet accompagnement?

16. Est-ce que les adultes en formation manifestent des besoins en accompagnement?

17. Quels sont les facteurs qui amènent l'adulte à poursuivre son projet? (Logement, situation économique, projet clair, réseau social...)

18. Quelles sont, d'après vous, les raisons pour lesquelles la personne abandonne son projet? Pourquoi certains décrochent-ils?

19. Comment se font les communications actuellement avec le Centre de formation Rimouski-Neigette?

20. Quels sont les aspects qui fonctionnent bien et ceux qui sont à améliorer vis-à-vis du Centre de formation Rimouski-Neigette?

21. Comment aimeriez-vous que cela se passe entre vous et le Centre de formation Rimouski-Neigette, en ce qui concerne le suivi/accompagnement des adultes en formation?

22. Est-il facile de rejoindre un professionnel au Centre de formation Rimouski-Neigette, concernant un adulte en formation?

23. Qu'est-ce que vous pensez que le Centre de formation Rimouski-Neigette devrait poursuivre ou bien mettre en place pour accompagner les adultes en formation?

24. Pour discuter de la situation d'une personne en accompagnement (lorsque nécessaire), comment établir un *modus operandi* qui respecterait la responsabilisation de l'adulte et les aspects éthiques?

Pensez-vous que la personne accompagnée pourrait ou devrait être présente?

25. Est-ce qu'il serait préférable pour vous qu'il y ait une personne attitrée pour faire le lien entre votre organisation et le Centre de formation Rimouski-Neigette?

a. Quels en seraient les avantages et les inconvénients?

b. Pensez-vous à un autre mode de fonctionnement?

26. Vous vous attendez à quoi du Centre de formation Rimouski-Neigette?

Recherche

27. Est-ce que vous seriez d'accord pour que durant l'expérimentation de cette recherche, nous utilisions un modèle conjoint de planification/d'insertion (ou autre) pour accompagner la personne dans son cheminement d'intégration socioprofessionnelle ? (Un groupe cible.)

a. Seriez-vous intéressé à participer à la conception de cet outil?

b. Combien de temps par semaine un professionnel de votre organisme pourrait-il y participer? Quelles seraient les formes de collaboration?

28. Avez-vous des suggestions et des commentaires?

Merci de votre collaboration.

Annexe 7

Rencontre sommaire avec les directeurs adjoints du Centre

Formation professionnelle et formation générale

1. Que pensez-vous de la pertinence de faire une recherche-action sur l'accompagnement au Centre de formation Rimouski-Neigette?

2. Que se fait-il actuellement comme accompagnement?

3. D'après vous, qu'est-ce qui n'est pas de l'accompagnement?

4. Quelles sont les qualités nécessaires à un bon accompagnateur au Centre de formation Rimouski-Neigette?

5. Que signifie faire de l'accompagnement au Centre de formation Rimouski-Neigette?

6. Qu'est-ce qui s'est fait en accompagnement au Centre de formation Rimouski-Neigette dans les dernières années?

7. Devrait-il n'y avoir qu'un accompagnateur pour les élèves et combien d'élèves un accompagnateur peut-il encadrer?

8. D'après vous, quel est le profil d'un bon accompagnateur?

9. Qui, d'après vous, a besoin d'accompagnement : tous, certains... ?

10. Quel est le profil de la clientèle actuellement : gars, fille, âge, situation économique, statut?

a. A-t-elle changé avec le temps?

b. L'assiduité fait-elle partie des problèmes rencontrés?

11. Quel est votre rôle dans l'organisation?

12. D'après vous, quelles sont les variables qui amènent l'adulte à poursuivre son projet?

13. Quelles sont les variables qui amènent l'adulte à abandonner son projet?

14. Devrions-nous établir un profil des personnes à risque et leur proposer un accompagnement ? Si oui, sur quelles bases axer ce profil?

Quels seraient les avantages et les désavantages de cette solution?

15. Parmi les personnes en formation que vous avez rencontrées, quels sont les besoins manifestés en accompagnement?

16. D'après vous, qu'est-ce qui fait problème au Centre de formation Rimouski-Neigette et que devrait-on améliorer au plan de l'accompagnement?

17. Quels sont les mécanismes interservices qui existent pour accompagner la personne?

18. D'après vous, quelle est la situation à modifier?

19. Est-ce que la problématique a déjà été traitée et lui a-t-on déjà accordé cette importance?

20. D'après vous, qui devrait faire de l'accompagnement?

21. Parmi les hypothèses de solutions à discuter, qu'est-ce que vous aimeriez expérimenter lors de cette recherche-action?

- a. De l'accompagnement en groupe ?
- b. De l'accompagnement en pairage?
- c. De l'accompagnement individuel?
- d. De l'accompagnement en début de parcours, tout au long du processus?
- e. De l'accompagnement sous forme d'entraide par les pairs?
- f. Une forme de « mentoring »?
- g. Un accompagnateur, plusieurs accompagnateurs?
- h. De l'accompagnement en lien avec les autres services, les partenaires?

22. S'il n'y avait aucune restriction, tout devenant possible, quel genre d'accompagnement mettriez-vous en place?

23. Quelles sont les forces restrictives dans ce milieu : résistance, finances, culture, philosophie, besoins des adultes, etc.?

24. Quelles sont les forces constructives pouvant contribuer à l'implantation d'un modèle d'accompagnement : adultes, mobilisation, ouverture, leaders, etc.?

25. S'il devait y avoir expérimentation, comment devrions-nous choisir les accompagnateurs, les adultes, les partenaires?

26. Au plan des partenaires, qu'est-ce qui se fait actuellement comme accompagnement pour les adultes au Centre de formation Rimouski-Neigette?

27. Au plan des partenaires, pensez-vous qu'il devrait y avoir une amélioration de l'accompagnement, de liaison ou autre?

28. D'après vous, qui devrais-je rencontrer et quelles questions devrais-je leur poser?

29. Comment évaluez-vous votre désir de participation, votre rôle dans la recherche-action?

30. Quelle est la pertinence de cette recherche-action au Centre de formation Rimouski-Neigette?

31. Croyez-vous vraiment que cela va changer quelque chose?

32. Que voulez-vous vraiment changer au plan des pratiques en accompagnement?

33. Qu'est-ce qui ferait changer vos pratiques au plan de l'accompagnement?

34. Quelles sont vos attentes face à ce de ce projet?

35. Quelle est votre vision du Centre de formation?

36. Avez-vous d'autres commentaires, suggestions, qui pourraient compléter cette première réflexion?

Merci de votre collaboration.

Annexe 8

Appréciation de la formation des accompagnateurs

Titre de l'activité de formation : _____

Date : _____

Nom du formateur : _____

Encerclez le chiffre de l'énoncé qui correspond le mieux à votre opinion selon l'échelle suivante :

- 1= En désaccord
 2= Plus ou moins d'accord
 3= Plutôt d'accord
 4= Tout à fait d'accord
 S. O. = Sans objet

Objectifs, contenu et méthodologie :					
1. Les objectifs de l'activité de formation étaient clairs et précis.	1	2	3	4	S. O.
2. Le contenu répondait bien à mes besoins.	1	2	3	4	S. O.
3. Il y avait un bon équilibre entre la théorie et la pratique.	1	2	3	4	S. O.
4. Le nombre d'heures de formation était suffisant.	1	2	3	4	S. O.
5. Les objectifs ont été atteints.	1	2	3	4	S. O.
6. La documentation fournie était utile.	1	2	3	4	S. O.
7. La méthodologie et les techniques utilisées facilitaient mon apprentissage.	1	2	3	4	S. O.
La personne-ressource ...(formateur)					
8. était familière avec le contenu.	1	2	3	4	S. O.
9. a bien présenté le contenu.	1	2	3	4	S. O.
10. respectait le rythme de chacun.	1	2	3	4	S. O.
11. a suscité mon intérêt pour l'activité de formation.	1	2	3	4	S. O.
L'encadrement					
12. L'horaire de la session était approprié.	1	2	3	4	S. O.
13. Le local et l'aménagement étaient adéquats.	1	2	3	4	S. O.
14. Il était facile de concilier la formation et mon travail.	1	2	3	4	S. O.
Apprentissage et transfert des apprentissages					
15. J'ai l'impression d'avoir compris et intégré la majorité du contenu de l'activité de formation.	1	2	3	4	S. O.
16. La formation que j'ai reçue peut être directement appliquée dans mon travail.	1	2	3	4	S. O.
17. J'aurai l'occasion, dès la fin de la formation, d'utiliser les nouvelles connaissances et habiletés dans l'exécution de mon travail.	1	2	3	4	S. O.

Une chose qui me semble utile et qui me servira dans cette démarche d'accompagnement :
Une question que je me pose à ce stade :
Autres commentaires et recommandations :

Annexe 9

Évaluation à mi-parcours des apprentissages et du transfert après une activité de formation

Titre de l'activité de formation : _____

Date : _____

Nom du formateur : _____

Encerclez le chiffre de l'énoncé qui correspond le mieux à votre opinion selon l'échelle suivante :

- 1= En désaccord
- 2= Plus ou moins d'accord
- 3= Plutôt d'accord
- 4= Tout à fait d'accord
- S. O. = Sans objet

1. L'activité de formation m'a permis d'acquérir de nouvelles compétences.	1	2	3	4	S. O.
2. L'activité de formation m'a permis de mettre à jour certaines connaissances ou habiletés.	1	2	3	4	S. O.
3. Depuis la fin de la formation, je suis plus compétent dans mon travail.	1	2	3	4	S. O.
4. J'ai modifié certains comportements et attitudes dans mon travail.	1	2	3	4	S. O.
5. La formation m'a permis d'être plus en contact avec l'élève.	1	2	3	4	S. O.
6. Depuis la formation, mon accompagnement vis-à-vis de l'élève s'est modifié.	1	2	3	4	S. O.
7. La formation a contribué à ma motivation.	1	2	3	4	S. O.
8. Je dispose des outils adéquats pour mettre en pratique ce que j'ai appris dans la formation.	1	2	3	4	S. O.
9. Les éléments de la formation dont je me sers le plus sont :					
10. Les éléments de la formation dont je me sers le moins sont :					
11. Les facteurs de mon environnement de travail qui rendent difficile l'application de ce que j'ai appris sont :					

12. Les facteurs qui pourraient être améliorés dans mon environnement de travail pour faciliter l'application des connaissances ou habiletés acquises durant la formation sont :
13. Mes observations de l'élève (motivation, éclaircissement du projet, assiduité, etc.) sont :
14. Autres commentaires et recommandations :

Annexe 10

Aspect éthique et formulaire de consentement

Cette partie concernant l'éthique aurait pu s'intituler *Les éléments éthiques à respecter pour garantir la dignité humaine*. Tout au long de cette recherche, nous avons eu la préoccupation de respecter la confidentialité, la dignité de la personne, qu'importent les enjeux de vie de cette dernière. À l'occasion de situations particulières, par exemple une discussion au sujet de la personne ou une orientation vers un autre service, les accompagnateurs ne désignaient jamais la personne par son nom. S'il s'avérait nécessaire de le faire, elle en était avisée. Le cas échéant, il y aurait eu lieu d'ajouter un formulaire nous autorisant à dévoiler son nom. Pour la recherche, nous n'avons pas eu besoin d'un tel consentement.

Afin de respecter les aspects éthiques de cette recherche, nous avons utilisé les différents mécanismes suivants :

1. La méthode aléatoire pour le choix des personnes participant à la recherche.
2. L'explication détaillée, aux participants et aux élèves, de leur implication pour les entrevues, pour les groupes de discussion ou encore pour ceux qui participaient à la démarche d'accompagnement. Nous avons une préoccupation par rapport à la compréhension qu'ils avaient du sujet et nous répondions à toutes les questions ou inquiétudes soulevées.
3. Le formulaire de consentement éclairé pour les accompagnateurs et pour les accompagnés. Voir ci-dessous les explications à ce sujet, suivies d'un spécimen de ce formulaire.
4. Tous les formulaires sont conservés dans les bureaux de la direction, dans un classeur à l'abri des regards du public.
5. Durant la démarche, les entrevues entre accompagnateurs et accompagnés se sont déroulées dans un endroit privé où la confidentialité était respectée. De plus, au cours des rencontres entre ces derniers, comme le prévoit la démarche d'accompagnement et principalement la « posture » de base qui est de « marcher à côté » (même s'il existe, d'après nous, d'autres « posture » possibles en accompagnement selon le contexte et les besoins, (voir le tableau 13) nous avons sensibilisé l'accompagnateur au fait que cette démarche est une délibération avec une mise en action plutôt qu'une attente d'un résultat à tout prix. La démarche tend à favoriser l'émergence de la conscience chez l'accompagné et ne vise pas à imposer certaines valeurs, tant personnelles qu'organisationnelles.
6. Les questionnaires ont été conçus afin de respecter l'anonymat et la confidentialité. Les seules informations demandées étaient pour l'établissement de statistiques. Au début des différents questionnaires se trouvait une explication de sa raison d'être. (Voir les questionnaires fournis en annexe.)

7. Afin qu'aucun préjudice par rapport à leurs pairs ne soit causé aux élèves accompagnés, la démarche adoptée pour la recherche et la méthode de sélection des élèves accompagnés étaient expliquées aux autres élèves, si nécessaire.
8. La démarche d'accompagnement peut soulever des besoins ou provoquer, chez l'accompagné et l'accompagnateur, des situations de vie déstabilisantes. Compte tenu de notre préoccupation à ce sujet, nous avons instauré des mécanismes de contrôle pour ne pas outrepasser les limites de l'accompagnement (ou de l'accompagnateur) et pour orienter la personne vers un autre service au bon moment.

Voici comment nous avons procédé à ce sujet :

- a. À l'occasion de la formation offerte aux accompagnateurs, nous avons situé les limites de l'accompagnement et clarifié les balises à respecter pour orienter les personnes vers un autre service (voir l'annexe 15, « Quand réorienter? »).
- b. Des rencontres individuelles avaient été prévues avec les accompagnateurs. Le chargé de projet était disponible en tout temps pour discuter de certaines situations problématiques. Par ailleurs, deux rencontres de groupe avec les accompagnateurs visaient à discuter des situations limites et à prendre des dispositions pour réorienter certaines personnes.
- c. L'accompagné était avisé par l'accompagnateur lorsqu'il ne restait que deux rencontres et il était appelé à s'exprimer à ce sujet. À la dernière rencontre, une attention était portée à l'état émotionnel de l'accompagné afin que ce dernier quitte dans un état stable. S'il éprouvait un problème important et que l'accompagnateur était disponible, des dispositions étaient prises afin de garantir cet accompagnement, même s'il dépassait le cadre de cette recherche.

Le formulaire de consentement

Le même formulaire de consentement a servi à la fois pour les accompagnés et pour les accompagnateurs (voir les exemplaires ci-dessous). Nous avons expliqué aux accompagnés les tenants et les aboutissants de cette recherche au cours d'une rencontre individuelle et nous avons vérifié leur compréhension à ce sujet. La même information a été donnée aux accompagnateurs au cours d'une rencontre de groupe.

Les étapes

1. Explication des buts de la recherche, de ses objectifs et des motifs de la contribution des parties en cause.
2. Information sur les coordonnées de la ou des personnes à joindre pour répondre à des questions liées à la recherche : le nom du chargé de projet ainsi que les coordonnées de la personne responsable au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

3. Explication du formulaire de consentement qui précisait que la participation était strictement volontaire. Cette section du consentement éclairé indiquait que le refus de participer à la recherche ou le désir de se retirer de l'étude, à n'importe quel moment, n'entraînait aucune pénalité pour le participant, ni la perte des avantages auxquels il aurait droit de toute façon.
4. Signature du document par les parties. Ce document est conservé dans un classeur dans le bureau de la direction et ils en ont reçu une copie.

FORMULAIRE TYPE DE CONSENTEMENT

Exemple tiré du Code d'éthique de la recherche avec des êtres humains des trois conseils subventionnaires du Canada que nous avons ajusté pour les fins de la présente recherche.

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche :
Nom du (des) chercheur(s) :
Commanditaire(s) :

Le formulaire de consentement qui vous a été remis n'est qu'un élément de la méthode de prise de décision éclairée qui a pour but de vous donner une idée générale de la nature de la recherche et ce qu'entraîne votre participation. N'hésitez jamais à demander plus de détails ou de renseignements. Veuillez prendre le temps de lire soigneusement ce qui suit et de bien comprendre toutes les informations.

(Les chercheurs sont tenus de fournir les renseignements exigés ci-dessous dans une langue claire et compréhensible et d'éviter tout jargon. Tous les mots importants doivent être expliqués. Ce document est un formulaire type. Il n'est pas nécessaire de reprendre les éléments ci-dessous qui ne se rapportent pas au projet.)

1. Le but de la recherche.
2. La description de tous les agents et procédés expérimentaux, y compris ceux qui, en temps normal, ne feraient pas partie des traitements disponibles en l'état actuel des connaissances.
3. L'explication des aspects liés à la conception de la recherche tels que la randomisation et les études à double insu. Dans ce dernier cas, préciser quand et comment un code peut être détruit. Lorsqu'il y a recours à la tromperie, le chercheur doit fournir un compte rendu complet de la recherche, une fois celle-ci terminée et solliciter à nouveau le consentement du participant.
4. La description de la probabilité de tout inconfort ou gêne associés à la participation, ainsi que des dommages connus ou prévisibles à court et à long terme.
5. La description précise de ce qu'entraîne la participation au projet (routines, nature des tests, procédures, etc.).
6. L'évaluation de la probabilité et de la nature des avantages directs et indirects de la recherche pour le participant et pour d'autres.

7. La présentation des traitements autres que ceux proposés par la recherche, accompagnée d'une discussion sur les avantages, les inconvénients et les risques des solutions de remplacement. (Cette mise au point peut, lorsque nécessaire, se faire verbalement. Si c'est le cas, en préciser ici la méthode et noter dans les dossiers et le protocole qu'un consentement verbal a été obtenu.)
8. La désignation des personnes devant avoir accès aux renseignements recueillis et à l'identité du participant, et la description des mesures prises pour assurer la confidentialité des données.
9. Des explications avisant les participants qu'ils disposeront d'informations nouvelles et à jour tout au long de la recherche.
10. La description de tous les coûts financiers susceptibles d'être assumés par le participant en raison de sa participation à la recherche.

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Votre signature atteste que vous avez clairement compris les renseignements concernant votre participation au projet de recherche et indique que vous acceptez d'y participer. Elle ne signifie pas que vous acceptez d'aliéner vos droits et de libérer les chercheurs, commanditaires ou établissements de leurs responsabilités juridiques ou professionnelles. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps de l'étude sans compromettre la prestation des soins nécessaires à votre état de santé. Votre participation devant être aussi éclairée que votre décision initiale, vous devez en connaître tous les tenants et aboutissants au cours du déroulement de la recherche. En conséquence, vous ne devez jamais hésiter à demander des éclaircissements ou de nouveaux renseignements au cours du projet. Pour tout renseignement sur le projet de recherche, veuillez communiquer avec :

Nom du chercheur responsable ou du remplaçant qualifié et numéro de téléphone

Pour toute autre question relative à vos droits à titre de participant pressenti pour ce projet de recherche, veuillez vous adresser à la personne suivante :

Inscrire ici le nom et les coordonnées de la personne-ressource extérieure
à l'équipe de recherche.

Nom du participant

Signature

Date

Nom du participant

Signature

Date

Nom du participant

Signature

Date

Annexe 11

Modèle d'amorce de rencontre d'accompagnement

Nous allons passer six rencontres ensemble à échanger des idées sur différents thèmes en relation avec tes projets et ce qui peut influencer sur ta réussite. Cette démarche est volontaire et mon rôle consiste à être présent à toi et à t'accompagner dans ta réflexion. Ce n'est pas compliqué, je vais être honnête avec toi et je voudrais que tu le sois aussi. Si, en cours de route, il y a quelque chose que tu voudrais ou bien qui ne te convient pas, tu le manifestes. J'aimerais, si tu veux bien, que tu voies ces rencontres comme une occasion de réfléchir sur tes projets : c'est engageant et important. Tu exprimes ce que tu veux. Je te remets la liste des thèmes que nous allons discuter lors de ces six rencontres. As-tu des questions?

A vos marques !



Pense à une personne qui a été importante pour toi. Quelles sont les qualités propres à cette personne que tu aimerais développer à ton tour ?



Faire le point !



Imagine-toi dans cinq ans, comment se passe ta vie, que fais-tu, qui est autour de toi, comment imagines-tu ton avenir ?

Dresse la liste de dix choses que tu adores faire, n'importe lesquelles. Chanter, bricoler, rêvasser, écouter de la musique, feuilleter un magazine, etc. ?



Décris un moment où tu t'es senti particulièrement content de toi ?



Si tu pouvais passer une journée dans un endroit à étudier ou à faire ce que tu aimes le plus, n'importe quoi, qu'est-ce que tu ferais ?

Si tu pouvais passer une journée avec une personne, n'importe laquelle de toute époque, qui choisirais-tu et pourquoi ? que lui demanderais-tu ?

Si ta vie était un film, quel serait le titre, et quel rôle y jouerais-tu ? Qui d'autre y serait ?





Qu'est-ce que tu attends de la vie, tes rêves ?



Pourquoi prends-tu le chemin de la formation pour atteindre ce que tu veux, pourquoi es-tu ici, tu t'attends à quoi ?

Annexe 12

Évaluation par l'accompagné

2004

Homme Femme **Groupe d'âge**16-20 ans 21-25 ans 26-30 ans 31-35 ans 36 ans et plus

Merci de bien vouloir répondre à ce questionnaire qui va nous aider à offrir un meilleur service aux futurs élèves. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Soyez le plus honnête possible. La première réponse est souvent la meilleure. Toute information vous concernant est confidentielle. De toute manière, vous n'indiquez pas votre nom sur cette feuille. Aucune limite de temps n'est imposée. Veuillez me remettre ce formulaire au cours de la journée de demain, à mon bureau dont le numéro est le B.206.1.

Nous tenons à vous remercier de votre contribution.

1. Lors de mes rencontres avec la personne qui m'accompagnait, je me suis senti(e) traité(e) en adulte.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

2. Je me suis toujours senti(e) à l'aise et en confiance face à la personne qui m'accompagnait.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

3. Je me suis toujours senti(e) écouté(e) lors de ces rencontres.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

4. Lors de ces rencontres, j'ai été capable de parler de moi, de ce qui est important à mes yeux.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

5. La personne qui m'accompagne a su me guider vers les ressources professionnelles appropriées.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

6. De manière générale, mon estime et ma confiance se sont améliorées suite à ces rencontres.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

7. Ces rencontres m'ont aidé à trouver les réponses à mes interrogations.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

Projet de formation

8. Ces rencontres m'ont permis d'avoir une opinion plus positive du monde scolaire.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

9. Mon projet de formation s'est clarifié et, dans ce sens, je sais pourquoi je suis ici.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

10. À la suite de ces rencontres, je me connais mieux comme personne, mes goûts, mes valeurs, ainsi que mes capacités.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

11. J'ai pu répondre à mes besoins d'information scolaire sur les programmes pouvant m'intéresser.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

12. Ou sinon, la personne qui m'accompagne a su m'indiquer les endroits où je pouvais me rendre pour chercher de l'information.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

13. Ma motivation en général face à mon projet de formation a augmenté suite à ces rencontres.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

14. Lorsque j'ai éprouvé des difficultés concernant ma formation, j'ai pu y trouver des solutions avec la personne qui m'accompagnait (difficulté dans un cours, difficulté pour préserver ma motivation, difficulté en classe, etc.).

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

15. J'ai appris à mieux concilier ma formation et ma vie personnelle.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

16. À la suite de ces rencontres, je sais mieux gérer mon temps et mes priorités.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

17. Depuis ces rencontres, je m'absente moins souvent de mes cours.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

18. Depuis ces rencontres, j'ai accéléré mon rythme d'apprentissage.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

19. Je pressens que mes résultats scolaires vont s'améliorer.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

Projet personnel

20. Lors de ces rencontres, j'ai appris à mieux me connaître personnellement.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

21. Avec la personne qui m'accompagne, je me comprends mieux.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

22. Je sais mieux répondre à mes besoins.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

23. Je sais mieux gérer ma vie familiale.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

24. Je prends mieux ma place depuis que je participe à ces rencontres d'accompagnement.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

25. À l'aide de ces rencontres, je sais mieux gérer ma vie personnelle et mon projet de formation.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

26. De manière générale, je me sens mieux dans ma peau depuis ces rencontres.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

27. La personne qui m'accompagne a été pour moi une source de motivation et de support.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

Projet d'insertion socioprofessionnelle

28. Je commence à me voir comme futur travailleur.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

29. L'idée que je me fais du marché du travail est davantage optimiste qu'avant les rencontres avec la personne qui m'accompagne.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

30. Lors de ces rencontres avec la personne qui m'accompagne, mon projet s'est clarifié.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

31. Je connais les différents types d'emplois que je peux occuper avec ce que j'étudie actuellement ou ce que je vais étudier ultérieurement.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

32. J'anticipe avec plus de confiance le marché du travail.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

33. Je sais pourquoi je veux travailler.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

Revenu

34. Ces rencontres m'ont aidé à faire le point et à trouver des solutions au plan financier.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

35. Comme futur travailleur, j'ai pu identifier à quoi je pouvais m'attendre comme revenu en fonction du travail choisi.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

36. Ces rencontres m'ont aidé à mieux gérer mon budget.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

Statut

37. Je me sens à l'aise avec le statut d'élève au Centre de formation Rimouski-Neigette et dans ce sens il m'est facile de dire aux gens autour de moi que je suis ici.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

38. Depuis ces rencontres, je me sens davantage fier (fière) d'être ici.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

39. Depuis ma rencontre avec la personne qui m'accompagne, je sais mieux communiquer avec les gens autour de moi, je connais mes besoins réels et ce que j'aimerais dans la vie.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

La gestion du temps et de l'espace

40. Depuis ces rencontres, je sais mieux gérer mon temps et mon espace.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

41. L'ensemble de mes activités est mieux réparti (épicerie, gardiennage, sortie, loisir, coucher, etc.).

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

Les relations interpersonnelles

42. Avec ces rencontres, je connais mieux mes besoins en termes d'amis et de contacts.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

43. J'ai su poser des actions pour répondre à vos besoins de relations.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

Réalisation

44. Depuis ces rencontres, j'ai pris conscience davantage que je me réalise au Centre de formation.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

45. Je participe davantage à des projets pour me réaliser.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

Sens à la vie

46. Les rencontres m'ont aidé(e) à donner du sens à ce que je fais.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

47. Avec ces rencontres, j'ai davantage d'espoir face à mon futur.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

Rôle clé

48. Depuis ces rencontres, je sais mieux concilier mes différents rôles de vie (vie personnelle, vie d'étudiant, vie familiale, vie sociale).

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

49. J'ai commencé à faire du ménage dans ma vie et à mieux m'organiser.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

50. Dans l'ensemble, je suis satisfait(e) de ces rencontres avec la personne qui m'accompagne.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

51. Je recommanderais ces rencontres à tous mes amis (es).

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

52. Je crois que tout le monde devrait faire ces rencontres.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

Une chose que je garde d'utile de ces rencontres.

Une chose que je n'ai pas appréciée lors de ces rencontres.

Autres commentaires que j'aimerais ajouter pour améliorer cette démarche.

Merci beaucoup.

Annexe 13

Évaluation pour l'accompagnateur (bilan)

Merci de bien vouloir répondre à ce questionnaire qui va nous aider à offrir un meilleur service aux futurs élèves et aux enseignants. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Soyez le plus honnête possible. La première réponse est souvent la meilleure. Toute information vous concernant est confidentielle. De toute manière, vous n'indiquez pas votre nom sur ces feuilles. Veuillez remettre ce formulaire à mon bureau (B.206.1) ou dans mon casier au cours de la journée de demain.

Les notions d'accompagnement

1. D'après moi, j'ai bien saisi les aspects théoriques de l'accompagnement.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

2. Je me suis senti(e) suffisamment outillé(e) pour réaliser cette démarche d'accompagnement.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

3. J'aurais eu besoin davantage d'échanges avec mes collègues pour s'entraider et pour partager des façons de faire.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

4. J'aurais eu besoin davantage d'informations pour mieux accompagner l'accompagné.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

5. J'ai réalisé mes six rencontres.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

Combien de rencontres et pour quels motifs ce nombre?

6. J'ai pu concilier mon enseignement et mes rencontres d'accompagnement.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

Ma pratique d'accompagnement

7. Dans l'ensemble, j'ai l'impression d'avoir aidé à faire cheminer l'accompagné.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

8. Je me suis senti(e) parfois seul(e) dans ma démarche.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

9. Je considère que cette démarche est utile pour la plupart des élèves.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

10. Dans le contexte actuel, cette démarche a augmenté substantiellement ma tâche.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

11. J'ai trouvé gratifiant de faire cette démarche d'accompagnement.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

12. J'ai pu transposer ces apprentissages à ma classe ou dans d'autres moments de vie.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

13. J'ai eu suffisamment de temps pour passer à travers les trois sous-projets ainsi que les sept retombées du travail.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

Commentaires, s'il y a lieu.

14. Cette démarche m'a permis de réfléchir à mes propres enjeux de vie et de carrière ou d'enseignant.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

Commentaires, s'il y a lieu.

15. J'ai su garder la bonne distance avec mon accompagné.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

16. Il a été facile ou il aurait été facile pour moi de savoir quand référer.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

Commentaires, s'il y a lieu.

17. Les ressources de l'environnement sont collaboratrices et/ou facile d'accès, direction, ressources internes, intervenante sociale, ressources externes, etc.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

Commentaires, s'il y a lieu.

18. La formule actuelle de l'accompagnement me satisfait.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

Commentaires, s'il y a lieu.

L'accompagné

19. D'après moi, le nombre de rencontres a été suffisant pour l'accompagné.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

Commentaires (combien, comment, etc.).

20. Je crois que ce genre de démarche a un effet direct sur la motivation de l'accompagné.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

21. Il me semble que l'accompagné parle de façon plus claire de son projet.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

22. Je crois que les accompagnés ont apprécié ce genre de démarche.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

23. Je crois que l'accompagné s'applique et s'implique davantage dans sa formation.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

24. Je pense que l'accompagné organise mieux sa vie dans l'ensemble.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

Pour le futur

25. Je crois que l'ensemble des enseignants devrait suivre cette formation sur l'accompagnement et faire de l'accompagnement.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

26. Je trouve pertinent une telle démarche d'accompagnement au Centre de formation Rimouski-Neigette.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

27. Je vois possible l'implantation d'un système d'accompagnement.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

28. Je crois qu'il serait nécessaire que le Centre partage cette vision de l'accompagnement, que cela devienne une manière d'être et de penser.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

Commentaires, s'il y a lieu.

29. Je crois que le concept et la démarche devraient être améliorés.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

Commentaires, s'il y a lieu.

30. Je crois qu'il faudrait développer ce concept d'accompagnement en classe.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

Commentaires, s'il y a lieu.

31. Je crois qu'il faudrait ajouter des ressources humaines pour l'accompagnement.

Complètement Beaucoup Un peu Pas du tout Ne s'applique pas

Commentaires, s'il y a lieu, leurs rôles, qui, quoi, pourquoi.

Une chose que je garde d'utile de ces rencontres.

Une chose qui m'a dérangé(e) lors de ces rencontres.

Autres commentaires que j'aimerais ajouter pour améliorer cette démarche.

Merci de votre précieuse contribution.

Annexe 14

Groupe de discussion avec des élèves pour le bilan de la démarche

<p>1. La démarche comme telle</p> <p>Mots clés : comment ça s'est passé, vos appréciations dans l'ensemble, vos impressions, confiance, ouverture, disponibilité, les sujets discutés, le nombre de rencontres, la durée...</p>	<p>2. Ce que j'ai appris lors de ces rencontres</p> <p>Mots clés : besoin, croyance, motivation, problème, réalité, connaissance de soi...</p>	<p>3. Mon projet de formation</p> <p>Mots clés : clarification, ajustement, réalisation, projet futur — travailleur, si nécessaire, j'ai entrepris les démarches qu'il fallait auprès du conseiller en orientation ou du travailleur social.</p>	<p>4. Motivation scolaire</p> <p>Mots clés : à l'extérieur des murs... estime, assiduité, apprentissage...</p>	<p>5. Impact sur ma vie dans l'ensemble</p> <p>Mots clés : familial, social, personnel..., conciliation, solutions, gestion du temps</p>	<p>6. Mes recommandations pour ce type de démarche. (Est-ce que je recommanderais cette démarche?)</p> <p>Mots clés : où, quand, comment, qui, pourquoi?</p>
<p>Faisabilité : trop long, trop court, nombre de rencontres...</p>					<p>Accompagnement en classe.</p> <p>Mots clés : cercle de discussion, temps pour le projet, éducation à la carrière, philosophie de vie...</p>

Annexe 15

Cadre théorique de l'accompagnement

Préambule

La notion d'accompagnement est ambiguë. Elle renvoie, pour certains, à l'accompagnement au mourant qui implique une écoute attentive, un respect presque religieux à ce moment de vie, de passage. D'autres pensent à l'accompagnement de l'enfant à qui l'on tend la main à son entrée à l'école; à l'accompagnement d'une personne en recherche d'emploi, qui demande des conseils; à l'accompagnement spirituel ou simplement à l'accompagnement d'un ami à qui l'on dit : « Viens, je t'accompagne ».

Il faut d'abord définir l'accompagnement et répondre à certaines questions. Dans quelles situations un accompagnement est-il pertinent? Que faisons-nous exactement lorsque nous accompagnons quelqu'un? En quoi l'accompagnement diffère-t-il du tutorat ou des autres « postures »? Doit-on former une personne à l'accompagnement? Est-ce qu'il y a une seule ou plusieurs formes d'accompagnement? Quelles sont les qualités ou compétences nécessaires pour accompagner? Quelles sont les raisons qui motivent l'accompagnement? En terminant, est-ce que l'accompagnement est une valeur ajoutée aux autres spécialités?

Dans nos sociétés, nous sommes passés du projet collectif au projet individuel. Dans les années 50 et jusqu'aux années 70, des repères à la fois religieux, familiaux et culturels formaient une structure plus ou moins figée qui apportait à la personne une compréhension de sa vie et de son environnement. Les réponses à plusieurs questions de vie et de travail venaient autant du clergé que des nouvelles professions d'ingénieur ou de médecin de famille. Dans le domaine de l'orientation professionnelle, la venue des tests semblait répondre au besoin d'adéquation entre la personne et le travail en prenant une « posture » telle que : « Je sais, donc tu me suis et voilà où tu vas ». Puisque ce raisonnement n'a pas donné les résultats escomptés, les chercheurs en orientation professionnelle ont conçu une approche plus éducative qui tient compte de la personne, de son histoire, de son contexte et de son devenir, tout en établissant une démarche favorisant la maturation professionnelle.

Pasquier (2001) présente les grands intégrateurs de la façon suivante :

Les grands intégrateurs cités précédemment ne jouant plus leur rôle, les liens sociaux se sont distendus et les représentants de la Famille, de l'École, du Travail, de la Religion, jusqu'alors incontestés, mettent à l'honneur la relation interindividuelle au détriment du lien intergénérationnel. Ainsi, les questions liées à l'autorité sont-elles réinterrogées. L'ordre des choses est totalement remis en cause... Nous sommes ainsi entrés dans l'ère du projet personnel, individuel, que chacun se doit de construire sous peine d'être exclu, désaffilié.

La perte de légitimité de ces grands intégrateurs a mené à d'autres rôles comme ceux de tuteur, de médiateur, de parrain et d'accompagnateur, pour reprendre les thèmes de Pasquier (2001). Il est évident que l'expertise a encore sa place pour évaluer, diagnostiquer et apporter des réponses techniques, mais en appui à un processus d'accompagnement. De Beer (2004) parle en ces thèmes de l'accompagnement qui rallie le professionnel et l'accompagnateur et cela, qu'importe le champ de pratique. Il préconise une « posture », une qualité de présence :

Cet accompagnement, c'est avant tout la parole, d'où qu'elle vienne. Certes, c'est d'abord la parole du patient, celui qui souffre et qui se sent écouté par le professionnel et par toute personne qui l'entend. C'est aussi la parole du professionnel rémunéré non pas pour parler mais accomplir son acte technique. La parole qu'il ajoute à son geste soulagera, blessera ou rendra indifférent le malade à qui il prodigue ses soins... « Tu m'as compris. »

La personne en phase terminale traverse sans doute sa plus grande transition. Y a-t-il lieu de faire une analogie avec tout passage, toute transition qui amène une perte de repères, comme l'élève qui décide de revenir en formation avec hésitation, crainte? Porteur de son histoire et de sa réalité particulière, il doit prendre des décisions qui ne sont pas toujours choisies ou assumées et qui, pour l'instant, sont en dehors de sa réalité, et sont assorties de responsabilités très exigeantes auxquelles il n'est pas toujours prêt à faire face. On doit se demander quelle place peut occuper l'école dans sa vie. Cette période d'ajustements, de transition, qui touche la globalité de son être, est très importante et nous devons être attentifs afin de faciliter le processus entrepris par la personne. C'est une frontière mince entre le maintien et le décrochage dont on parle tant.

Selon Prodhomme (2002),

[v]ivre une transition professionnelle, analyser son parcours, se projeter dans l'avenir ne sont pas des opérations superficielles qui ne toucheraient qu'à la facette professionnelle de la personne. Au contraire, les transitions sont des occasions de remises en cause profondes, elles questionnent la personne sur elle-même, sur son identité, sa valeur, ses choix, ses relations avec les autres, sa place dans la société, le sens de sa vie...

Le rôle des conseillers est passé de donneur de sens à celui d'accompagnateur de la personne qui choisit le sens qu'elle entend donner à son propre parcours, à son histoire. C'est une démarche d'accompagnement qui aide à se rendre là où elle veut aller. C'est en fait l'accompagner à définir et à trouver ses repères, son devenir.

Cet équilibre précaire entre la marginalisation de la personne qui se construit et la conformité sociale est un enjeu de développement. Comment la personne peut-elle à la fois s'insérer dans la société, développer des mécanismes de sociabilité, voire de travailleur tout en apprenant à négocier ses spécificités? Dans ce sens, l'accompagnement ne cherche-t-il pas à saisir

davantage le processus plutôt que d'être soumis à une obligation du résultat? La vie est tout de même mouvement et transformation. Respecter ce principe est possible sans tomber dans la désinvolture au nom d'un accompagnement de type laisser-faire. La frontière, ou encore la « posture juste », de l'accompagnement demande de bien saisir ses propres paradigmes, de développer une empathie et un juste équilibre entre sa présence et son retrait. Nous parlons de la distinction entre l'accompagnateur et l'accompagné et non de la fameuse distance thérapeutique que nous ne préconisons pas dans ce contexte. Ceci demande une bonne connaissance des enjeux du développement sociopsychologique de la personne, mais aussi des enjeux immédiats et plus éloignés dans lesquels elle évolue. En plus de cette compréhension théorique et de cette qualité de présence, il faut que les rencontres aient une certaine durée pour permettre des co-crétions qui ne visent pas toujours un objectif, mais qui laissent place à l'innovation.

Dans le monde de l'éducation, l'élève est en quête de repères; il cherche un sens à ce qu'il fait pour se maintenir en projet. On estime qu'environ 20 à 35 % des élèves quittent l'école avant d'avoir complété leur projet. D'autres quittent pour le travail, un déménagement ou une naissance. Malgré la raison fournie, il semble que, trop souvent, la personne n'est pas allée au bout de sa quête. Il aurait peut-être été pertinent de l'accompagner à la fois dans sa sortie ou vers un nouveau projet, plus signifiant. Pour les motifs énumérés ci-dessus, les élèves bénéficient des mécanismes habituels d'accompagnement qui renvoient au tutorat et parfois à la « posture » de l'enseignant qui, à certains moments « marche à côté ». Il semble évident qu'il n'existe pas suffisamment de mécanismes comme l'accompagnement pour faire face à ce genre de situation. Heureusement, les conseillers d'orientation professionnelle offrent un accompagnement qui dépasse celui que nous préconisons.

Nous souhaitons cependant faire une mise en garde : tous ne peuvent devenir des accompagnateurs dans le sens de « marcher à côté », mais il existe un espace où la personne devrait trouver un écho à « sa voix », à ses demandes, trouver une personne présente et attentive. Le spécialiste a toujours sa place, mais trop souvent, nous pensons que le fait de « jouer » à l'expert crée une distance ne permettant pas à l'autre d'entendre le son de sa « voix ». Il est rassurant de définir les paramètres d'une démarche tout en laissant à l'autre l'espace pour se dire, se révéler, se comprendre.

Dans les centres, il existe différents mécanismes pour tenter de maintenir l'élève en formation. Nous essayons d'éviter les absences répétées, le manque de motivation, les troubles de comportement et autres. Nous nous arrêtons à la pratique du tutorat et nous tenterons de clarifier ses avantages et ses limites.

Le tutorat

Le terme *tuteur* renvoie, entre autres, au piquet qui soutient la jeune pousse et l'aide à porter ses premiers fruits. Il a aussi une résonance juridique dans le sens de mettre sous tutelle (Du Crest, 2001). Dans le domaine de l'enseignement, le grand dictionnaire terminologique définit le tutorat comme suit :

Enseignant ou enseignante, choisi parmi le personnel enseignant (ou le personnel assimilé) d'un établissement d'enseignement secondaire, dont le rôle consiste à se tenir à la disposition d'un groupe d'élèves pour les conseiller et les renseigner sur toutes matières d'ordre personnel, psychologique, scolaire ou familial.

Cette définition rejoint celle du Dictionnaire actuel de l'éducation de Legendre (2000). Nous pourrions dire que le tutorat est relié à l'atmosphère du groupe, au rendement scolaire et à la motivation des élèves, de même qu'à leur comportement bien que, parfois, certains enseignants abordent des aspects beaucoup plus personnels, aspects qui nous semblent importants pour la réussite et l'épanouissement de l'élève. Le tutorat est habituellement lié aux difficultés scolaires des élèves. On y offre des conseils sur l'intégration des styles d'apprentissages et sur le métier ainsi que certaines clarifications au sujet de la carrière. Chaque enseignant semble y avoir développé son style. Dans ce rapport privilégié, y a-t-il lieu de développer une « posture » d'accompagnement et d'optimiser ce rôle?

Puisque l'enseignant a déjà une tâche bien remplie, combien d'élèves peut-il accompagner sans tomber dans le suivi purement administratif ou limité à une minorité dont les problèmes nécessitent une intervention d'urgence? Étant donné que chaque élève a un tuteur et qu'une relation de confiance est déjà établie, on pourrait entrevoir un élargissement de ce rôle. En guise de démonstration, et nous inspirant de Proteau (2001), nous présentons une partie d'un tableau comparatif du tutorat et de l'accompagnement.

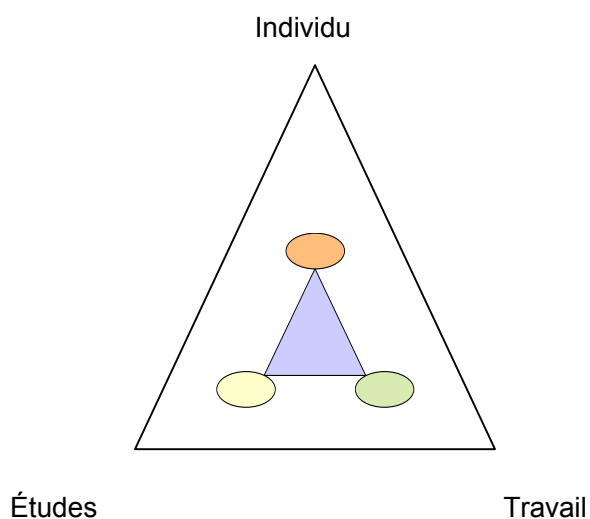
Tableau 11
Comparaison entre tutorat et accompagnement (Proteau, 2001)

Tutorat	Accompagnement
Activités d'apprentissage axées surtout sur le savoir-faire.	Activités d'apprentissage authentiques qui favorisent le développement d'un projet d'être selon une approche holistique.
Activités d'apprentissage et interventions d'ordre technique ou professionnel.	Activités d'apprentissage développées pour s'ajuster aux besoins de la personne.
Développement de compétences dans le but de rendre la personne autonome.	Actes favorisant la quête de sens.
Interactions à caractère formatif, pédagogique et professionnel avec la personne.	Interactions avec l'accompagnateur à caractère intersubjectif et intégrateur.
Le tuteur a un rôle d'enseignement, de guidance et d'assistance dans une relation souvent centrée sur la personne ou de petits groupes de personnes.	L'accompagnateur accueille et reçoit la personne en la laissant être tout en étant responsable de la relation.
Le tuteur suscite le respect par ses compétences professionnelles.	Le respect mutuel et inconditionnel est à la base de la relation entre les deux personnes.

L'adulte en formation peut être appelé à bénéficier de plusieurs services à l'interne (ex. : une démarche d'orientation) comme à l'externe (ex. : planification budgétaire avec un organisme spécialisé). Dans ce contexte, est-ce que le tuteur sert de pont entre ces services? Pouvons-nous penser à un mode d'accompagnement en réseau (peut-être deux accompagnateurs, l'un officiel et l'autre favorisant les passerelles) avec des ponts qui permettent un suivi facilitant pour la personne? Celle-ci pourrait être responsable de son dossier. Dans le modèle proposé nous tenterons d'opérationnaliser cette démarche.

Nous devons nous interroger sur le moment où l'accompagnateur doit diriger l'accompagné vers un autre service, c'est-à-dire déceler le moment où la fonction d'accompagnement est dépassée. Le triangle suivant propose une certaine balise.

Figure 6
Triangle individu, études, travail



Cette figure représente la personne aux études et au travail. Si la problématique s'étend au-delà de ce triangle, il est nécessaire de l'orienter vers un autre service et, à la limite et dans des circonstances particulières, de faire un accompagnement en parallèle. Allons-y de manière plus détaillée.

Quand réorienter une personne?

- Lorsque la personne doit faire un choix professionnel, on doit la diriger vers un professionnel de l'orientation. On ne doit pas oublier le travail qui doit être fait en amont, afin que l'accompagné sente « l'appel » du projet, et le travail en aval afin de maintenir son projet.
- Lorsque la personne a des problèmes de santé, l'investigation par un spécialiste peut être nécessaire.
- Lorsque la personne a des problèmes d'ordre psychosocial, elle doit consulter un spécialiste en ce domaine.
- Lorsque l'accompagnateur ou bien l'accompagné manifeste le désir de terminer la relation, l'accompagné doit être réorienté vers un autre service.

L'accompagnateur

Nous avons tenté de tracer le profil type d'un accompagnateur en nous inspirant des ouvrages de quelques auteurs. Nous aborderons les points suivants :

- la description de l'accompagnement,
- les différentes « postures » possibles en accompagnement,
- la primauté de la conscience dans l'expérience de l'accompagnement en se servant de la communication non violente comme outil de soutien.

Si l'accompagnement fait appel à une notion de partage, de présence attentive pour favoriser le projet d'être et de quête de soi-même, la nature de cette relation se veut authentique avec une forme de respect inconditionnel. Cette relation demande de laisser une « distance » tout en assurant une présence et une certaine extériorité, sinon elle se transforme en relation parentale. Nous commencerons par un tableau inspiré de Proteau (2001) et nous compléterons par d'autres commentaires pour affiner le profil de l'accompagnateur et nous terminerons par le profil de l'accompagné, s'il existe.

Tableau 12
Description de l'accompagnement (Proteau, 2001)

Principes de base Savoir	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'accompagnement fait appel à une notion spatio-temporelle que l'on associe à l'expérience « être avec ». ▪ La relation d'accompagnement s'inscrit dans un projet d'être pour l'individu. Ce qui compte alors, c'est moins le résultat que le processus. ▪ L'accompagnement fait référence au travail de sens. ▪ Chaque personne est vue comme sujet et acteur et non comme objet de l'aide
Habilités relationnelles	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Confiance mutuelle dans une gestion de la distance et de la proximité. ▪ Accueil. ▪ Écoute, éveil et parfois confrontation. ▪ Authenticité et intégrité. ▪ Empathie. ▪ Utilisation des ressources disponibles, principalement celles de l'individu. ▪ Respect inconditionnel. ▪ Capacité « d'être avec » : d'être avec soi, d'être avec l'autre. Relation en spirale qui conduit au cœur de soi et à la découverte de soi. ▪ Autres ingrédients : humilité, spontanéité, souplesse, générosité, ouverture d'esprit, accueil de la différence, capacité de vivre le silence, avoir la foi (pas au sens religieux mais au sens des « possibles » plus près du rogerien), flexibilité et imagination.
Approche	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Principalement la non-directivité axée sur la relation, le processus.
Rôle de l'intervenant	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autant un « proposant » qu'un aidant qui, au-delà de l'écoute, peut être appelé à dire « non ». En partant de la demande de l'accompagné, l'accompagnateur peut être appelé à prendre différentes « postures » : parfois en avant, parfois en arrière, parfois au-dessus, parfois en dessous, souvent à côté et parfois en retrait.
But(s) visés par le changement	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La relation d'accompagnement ne vise pas le changement, mais la personne peut changer et s'ajuster aux besoins exprimés par la personne dans la relation. De ces prises de conscience, de ce projet d'être, un mouvement de vie peut être amorcé par ricochet, en partant de la conscience vers le « je veux », vers le « je fais » et vers l'intégration. La conscience s'inscrit dans une inspiration de l'être et s'incarne dans la réalité : c'est une maturation graduelle de la personne.



Les « postures » possibles en accompagnement

L'accompagnateur peut prendre différentes « postures » selon les besoins et la situation. La démarche d'accompagnement est volontaire et n'entre pas dans le cadre de la structure habituelle d'une institution, mais sans son aide, la démarche d'accompagnement est impossible. Elle fait appel au don, à la disponibilité, au volontariat, à l'autorité et au respect inconditionnel.

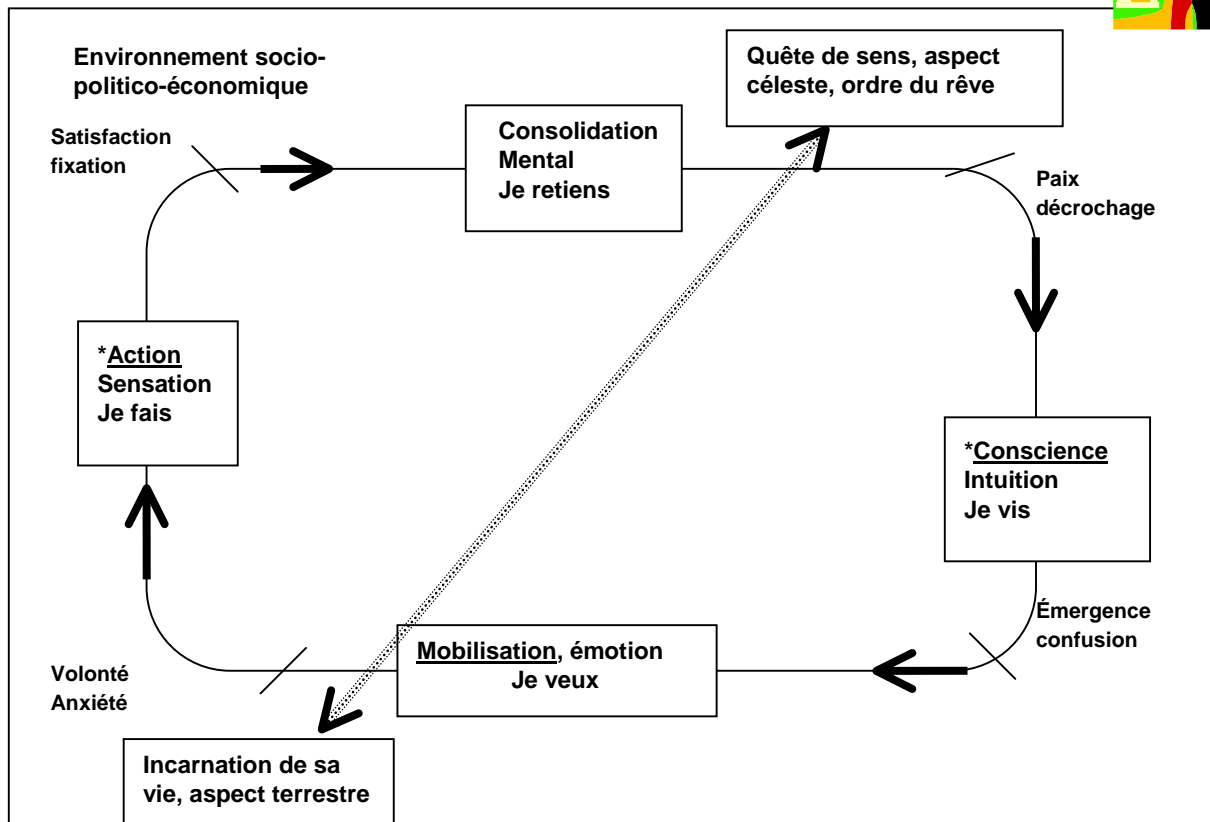
- La posture en avant de la personne pourrait être de partir d'un besoin manifesté par la personne. Il peut s'agir de « modeling » : « Je te propose de l'expérimenter ensemble, je t'enseigne et nous nous exerçons ensemble ».
- La posture en arrière (un pas en arrière, car à plus de trois pas, l'accompagné pourrait ne pas se sentir suffisamment appuyé), serait de l'ordre de : « Je te suis » sans être dans le rapport de la surveillance. Il faut être prudent pour ne pas passer ses croyances et ses solutions, ce qui entraverait le lien de confiance et les paradigmes de l'accompagnement. En partant d'une demande, l'accompagnement pourrait être de l'ordre de l'observation, du questionnement, de l'hypothèse, d'un ressenti partagé ou encore d'une vérification de ce qui a été convenu ensemble.
- La posture au-dessus suppose un accompagnement plus directif. Il est circonstanciel et demande une intervention honnête et ajustée à la situation. Pourrait être adoptée lorsque l'accompagné est dans une démarche de suicide ou dans un contexte de violence et que l'accompagnateur doit établir une stratégie plus interventionniste; l'accompagné doit offrir une présence attentive et de conscientisation de la situation.
- La posture en dessous représente davantage une position basse comme le propose l'école de Palo Alto pour favoriser l'émergence de l'autre. « Je lui cède temporairement une partie de ma place pour qu'il arrive à prendre la sienne et qu'il revienne à une position plus égalitaire. »
- La posture marcher à côté est la plus fréquente dans la relation d'accompagnement. Cette qualité de présence attentive permet l'émergence du projet d'être. Cette conscience qui me révèle à mon essentiel, à ma quête, à mon univers intérieur, me donne à la fois sens et direction.
- La position de retrait survient lorsque la démarche d'accompagnement prend fin parce que les besoins ont été comblés. Elle peut aussi être interrompue pour des raisons d'incompatibilité ou que la stratégie d'accompagnement donne l'occasion à l'autre de faire son bout de chemin et de poursuivre la démarche, si nécessaire, ou de le faire de manière ponctuelle.

Tableau 13
Les différentes postures possibles

Posture	Effet recherché
En avant	« Modeling », enseignement d'une tâche.
En arrière	« Je te suis », s'assurer de ce qui a été convenu ensemble, soutien.
Au-dessus	Interventionniste, situation d'urgence.
En dessous	Position basse pour « permettre » à l'autre d'exister.
À côté	Présence attentive de dévoilement, de conscience.
De retrait	Retrait stratégique, laisser l'autre à son mouvement de vie ou retrait temporaire.

Figure 7

Une conception de l'expérience humaine (Inspirée de Fournier, 2000)



Le but ultime de l'accompagnement est de cheminer dans cette relation particulière, d'arriver à ce que la personne donne un sens à son projet d'être et, ultimement, qu'un mouvement de vie s'installe pour la conception de ce projet. Autrement, on tombe dans l'illusion. Toutefois, ce n'est pas à l'accompagnateur de provoquer ce mouvement; il peut à tout le moins le favoriser par sa disponibilité et son invitation à l'autre de se dire. La vie trouve son chemin et la relation favorise le mouvement.

La figure 7 présente la conception du cycle de l'expérience humaine. La toile de fond, l'environnement socio-politico-économique, représente le contexte dans lequel la personne évolue. L'accompagnement doit favoriser cette interaction, à la fois avec le milieu de formation et le milieu de vie en général. Nous pensons que, dans le cycle de l'expérience humaine, les besoins en accompagnement peuvent différer. (Voir les étoiles dans le tableau.)

1. À la première étape, c'est-à-dire à la phase de la conscience ou lors d'un temps de confusion, une présence d'accueil, d'écoute voire d'objectivation est liée à un accompagnement assidu.
2. Il semble important d'accentuer sa présence lorsque la personne passe à l'action. Il peut arriver que ce mouvement de vie vers la quête de soi soulève des craintes. Un accompagnement juste peut faire la différence entre une réussite extraordinaire et un retour en arrière, rempli de déception.
3. Il faut se rappeler que les temps de transition et les moments plus ombrageux comme l'entrée dans un nouveau projet ou le changement de formation, un départ, une rupture, etc., peuvent demander un accompagnement plus soutenu, du moins une présence.

L'accompagnateur doit donc faire partie de ce monde et être sensible aux réalités qu'un accompagné vit afin de l'accompagner dans ces passages. Le document de travail du Ministère, intitulé « L'accompagnement en contexte de formation continue » (Blais, 2004) en fait mention.

Chaque changement, chaque discontinuité amène l'individu à se repositionner et à se reconnecter avec ses grandes orientations professionnelles. Lorsque ces orientations ne sont pas définies ou constamment redéfinies, le désarroi guette ces personnes en situation de discontinuité, puisque, de ces orientations découle le sens de la vie personnelle et sociale.

Comme nous l'avons déjà signalé, la conception de l'expérience humaine met en lumière la conscience comme point de départ. Nous sommes une société axée sur l'efficacité, la production et l'action. Dans un premier temps, en axant l'accompagnement sur une conscience plus aiguë, il y aura davantage de mobilisation chez l'élève. L'accompagnement vise le « projet d'être ». Le rêve sans action est une illusion, l'action sans rêve ou projet de sens amène la

personne à « subir » le temps. C'est pourquoi nous appuyons notre conception de l'expérience de l'accompagnement sur la conscience vers la mobilisation, et ensuite sur l'action vers l'intégration.

Parmi les autres outils que l'accompagnateur devrait maîtriser pour faciliter les passages et amener la personne à plus de conscience d'elle-même se trouve la méthode de Marshall Rosenberg. Il s'agit d'établir des passerelles, de favoriser l'éveil de la conscience et de respecter une juste distance entre soi et l'autre. Cette méthode, appelée communication non violente (CNV), serait la toile de fond de la relation d'accompagnement.

La CNV met l'accent sur une écoute bienveillante marquée d'empathie, mais qui laisse une place privilégiée à l'observation neutre et objective de ce qui se passe, pour ce qui est des sentiments, des besoins et des demandes possibles. De plus, elle préconise la conscience de soi et celle de l'autre. Elle met à distance par ses propres prises de conscience, son besoin d'influencer, de passer ses valeurs, ses croyances, ses jugements et de dépasser la pensée binaire (tout ou rien, noir ou blanc). Dans le document de réflexion et d'orientation du Ministère (2004), on rappelle cette mise en garde:

Par ailleurs, chaque adulte est l'héritier de son groupe d'appartenance ou d'origine. Il possède sa culture, ses outils de communication, sa représentation du monde, lesquels sont souvent très différents de ceux de l'intervenant.

De plus, cette approche favorise la résolution des situations inachevées par les techniques ou les processus de guérison qu'elles offrent. Donc, elle privilégie la connexion de soi à soi, de soi à l'autre. Bélanger et Bouchard (2004) parlent de ce type d'écoute empathique dans un contexte de communication non violente ou communication consciente, comme ils l'appellent :

L'écoute tire sa puissance de la curiosité, de la compassion et du désir véritable d'accompagner et de soutenir l'autre dans son exploration. L'empathie, ou l'écoute profonde, permet de capter autant ce qui est dit que ce qui ne l'est pas; elle donne un sens aux silences et aux hésitations. Elle est sans jugement et sans attente. Elle est une présence offerte à l'autre.



Cette approche, d'une désarmante simplicité sur le plan théorique, est complexe dans son application. Elle demande un apprivoisement et une transformation de ses conditionnements pour développer cette présence attentive. Il est donc nécessaire d'observer une démarche d'accompagnement liée cette approche pour en maîtriser les trois savoirs. Voici la définition que Marshall Rosenberg (2003) en donne :

La communication Non Violente (CNV), c'est la combinaison d'un langage, d'une façon de penser, d'un savoir-faire en communication et de moyens d'influence qui servent mon désir de faire trois choses :

- me libérer du conditionnement culturel qui est en discordance avec la manière dont je veux vivre ma vie;

- *acquérir le pouvoir de me mettre en lien avec moi-même et autrui d'une façon qui me permette de donner naturellement à partir de mon cœur;*
- *acquérir le pouvoir de créer des structures qui soutiennent cette façon de donner.*

Les explications très éloquentes et les propos de quelques intervenants ont été recueillis sur un site Internet (2003).

La CNV est un mode d'expression et d'écoute à la fois très simple et extrêmement puissant qui permet d'acquérir des connaissances pratiques, précises et efficaces pour nous aider à :

- *entrer en relation avec soi-même et avec les autres en utilisant le pouvoir guérisseur de l'empathie et en brisant les schémas de pensée qui mènent à la colère et à la déprime;*
- *faciliter la prévention et la résolution de conflits (tant sur le plan personnel que professionnel ou politique) en transformant les conflits potentiels en dialogues paisibles;*
- *avoir une communication de qualité où les besoins de chacun peuvent être identifiés, respectés et comblés en ayant une compréhension respectueuse de tout message reçu et en réussissant à dire ce que nous désirons sans susciter d'hostilité.*

Bien plus qu'un processus, la CNV est un chemin de liberté, de cohérence et de lucidité. C'est un outil qui permet d'améliorer radicalement et rendre authentique notre relation avec les autres.

En quoi consiste la CNV ?

La CNV comporte deux aspects fondamentaux :

1. S'exprimer complètement et sincèrement, sans blâme ni critique.
2. Écouter avec empathie ce que les autres disent, sans entendre de blâmes ni de critiques, même lorsque l'expression est hostile.

Pour inclure ces deux aspects à notre vie, la CNV propose un processus en quatre étapes :

1. observer les faits sans les évaluer;
2. exprimer des sentiments et non des interprétations;
3. exprimer les besoins à l'origine de ces sentiments;
4. formuler des demandes d'actions claires et concrètes.

Cette approche invite l'accompagnateur à être attentif à soi et à l'autre, à délibérer avec l'élève afin que ce dernier entende ses besoins et mette en place des mécanismes pour y trouver réponse. Nous pensons qu'avec une formation de deux jours et des lectures sur le sujet, l'accompagnateur pourrait au moins maîtriser l'approche pour l'utiliser dans un contexte d'accompagnement.

En terminant notre propos sur le profil de l'accompagnateur, nous ajoutons que ce dernier devrait être co-accompagné par les autres accompagnateurs afin de cheminer et d'évoluer dans son projet d'être, dans sa capacité d'être avec l'autre. L'approche de co-développement de Payette et Champagne²², qui s'inscrit dans la visée de l'accompagnement, serait excellente pour l'apprentissage continu. Pour les fins de la présente recherche, les accompagnateurs ont été rencontrés au milieu et à la fin de la démarche. Il nous semble qu'il serait important d'inclure quelques rencontres d'accompagnement pour les accompagnateurs lors de la mise en œuvre d'un programme d'accompagnement.

Le profil de l'accompagné

Nous concevons que toute personne dans un contexte de formation ou de projet professionnel devrait être accompagnée et que les besoins en accompagnement, eux, peuvent différer. Un élève en perte de motivation qui commence à s'absenter devrait être rencontré rapidement et plus d'une fois. Une personne qui présente des troubles de comportement devrait être rencontrée rapidement; celle dont le projet va bien et qui fait preuve d'autonomie demande un accompagnement de retrait ou un suivi ponctuel.

L'accompagnement se construit au fil du temps et exige une qualité de présence, des moments fréquents de rencontres et des moments de retrait pour laisser l'autre vivre. Il peut être valorisant pour l'accompagnateur d'avoir l'accompagné sous son aile. Cependant, il est important de demeurer vigilant afin de ne pas tomber dans le rapport de dépendance. L'accompagnement en soi doit être la seule motivation et la seule récompense; autrement, l'accompagnateur devrait regarder le sens de cet accompagnement et de ses besoins intrinsèques. Les deux personnes apprennent au moyen de cette démarche. L'accompagnateur devient l'écho de ce qui est, et ils délibèrent ensemble afin que l'accompagné rencontre son propre destin. Ce dernier peut demander l'arrêt de cette démarche si sa confiance et sa motivation sont assez puissantes pour qu'il manifeste le besoin de poursuivre sa route seul et revenir consulter son accompagnateur, en cas de besoin.

En terminant, tout élève devrait être amené à vivre un processus d'accompagnement comme celui proposé dans ce document; on devrait tenir compte de ses besoins particuliers, tout en sachant l'orienter vers un autre service, le cas échéant.

²² Adrien PAYETTE et Claude CHAMPAGNE, *Le groupe de codéveloppement professionnel*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1997, 211 p.

Que pourrait contenir une rencontre d'accompagnement?

Si nous partons de l'idée que le tuteur occupera le rôle d'accompagnateur, il y aurait lieu de bien démarquer les différents rôles que ce dernier peut jouer. Le simple fait d'enseigner est un accompagnement. Dans ce sens, ce qui peut différencier ces rôles est davantage l'objectif visé. Nous reconnaissons, après Philibert et Wiel (1995) ainsi que Proteau (2002), que l'enseignant joue différents rôles, soit :

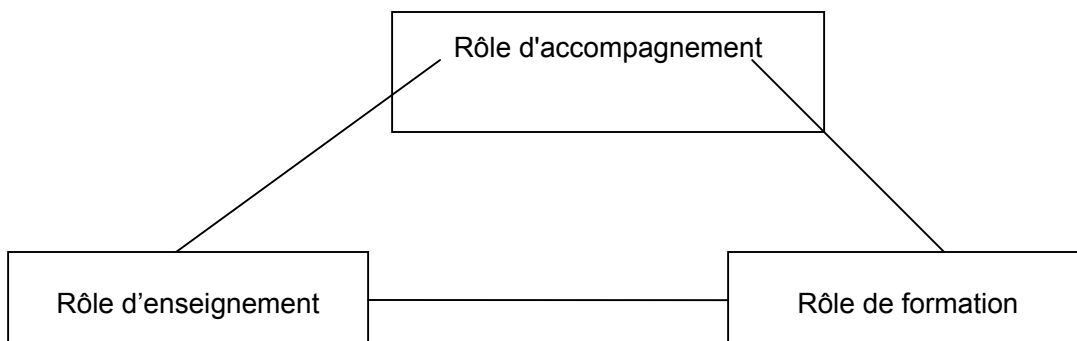


- celui d'enseignant qui enseigne quelque chose à quelqu'un. Il s'agit alors de transmettre un savoir (enseigner, c'est dire vrai);
- celui de tuteur formateur : on forme quelqu'un à quelque chose. Il s'agit d'acquérir des savoirs afin de développer des savoir-faire et des compétences (former, c'est donner forme, mettre en forme);
- celui d'accompagnateur : on accompagne une personne dans son projet. La fonction d'accompagnement est associée à la dynamique *de* projet qui s'inscrit dans *un* projet d'être pour l'individu.

La figure qui suit reprend ces différents rôles. Ceux-ci s'intègrent bien dans un centre de formation qui introduit la fonction d'accompagnement. Ils s'équilibrent pour devenir cohérents et tenir compte de la globalité de l'élève, comme le déclarent Philibert et Wiel (1998) :

Recevoir un enseignement, être formé et être accompagné dans le projet de soi.

Figure 8
Les trois rôles de l'éducation
 (Philibert et Wiel, 1998)



L'enseignant continue d'enseigner et le tuteur poursuit son rôle de tuteur. L'ajout de l'aspect accompagnement traduit un état d'esprit, une présence, une manière d'être, une culture organisationnelle à développer. Une école est accompagnante quand elle offre des temps et des espaces pour l'éveil de la conscience, le désir du projet. Ses stratégies sont plus de l'ordre de l'invitation que de celui de la restriction. Du Crest (2001) présente cette distinction vers la complémentarité :

1. *Le tutorat qui rejoint le domaine professionnel/académique de l'ordre du savoir et de l'ordre du savoir-faire.*
2. *L'accompagnement qui met en œuvre la confiance réciproque, avec des périodes de doute, de découragement et des périodes d'espoir. C'est là que la réalité de la relation d'accompagnement prend son importance. Rejoindre l'univers de l'autre, ne pas être son « chum », ni son psychothérapeute, ni son père, mais avoir une présence attentive de rapprochement, d'éloignement et de postures qui éveille le projet d'être, le projet de formation, le projet socioprofessionnel, le projet de vie, qui interpelle la conscience, la conscience de soi, de son savoir, de son savoir faire, de son savoir percevoir, de son savoir-être, de son savoir-devenir.*

Le tuteur joue donc son rôle et y insère des moments pour l'accompagnement.

La figure suivante, inspirée de Du Crest (2001), situe les axes de l'accompagnement. Si l'accompagnement part de l'accompagnateur, il est de l'ordre de l'expertise, des acquis, (du linéaire, du temporel, du quantitatif); si la démarche part de l'accompagné, de sa quête, de ses objectifs, il s'agit de l'ordre du circulaire, du spatial, du qualitatif. Pour les fins de la présente recherche, nous nous arrêterons principalement à la demande issue de l'accompagné.

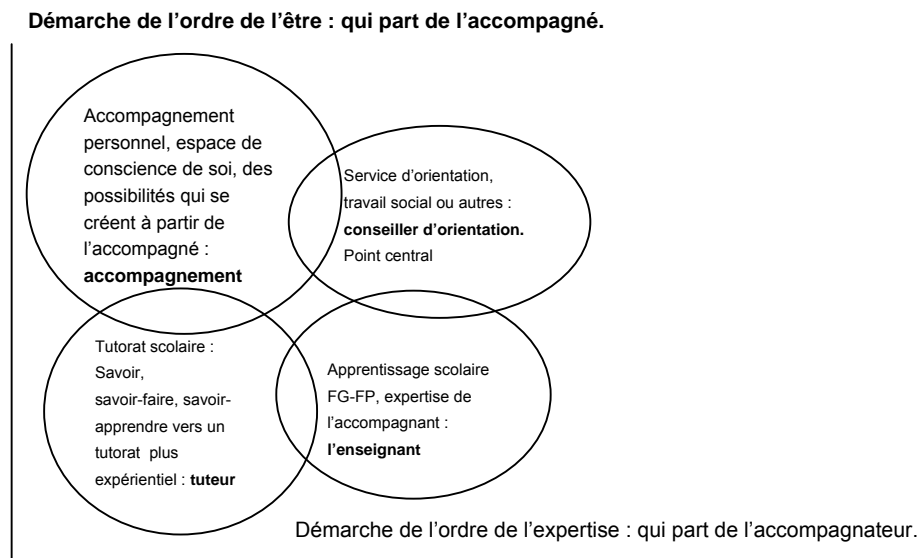
Nous attirons votre attention sur le fait qu'un processus d'accompagnement demande du temps et se construit à l'aide d'éléments qualitatifs, mais aussi par sa durée et par sa fréquence.

Par ailleurs, pouvons-nous demander quels seront les résultats d'une démarche d'accompagnement? C'est ici que l'enjeu est confronté aux paradigmes de productivité et d'efficacité. Bien sûr, nous pouvons attendre un résultat, mais de quel ordre? Un résultat qui maintient un tissu social? qui maintient la personne en projet? qui crée l'espace pour inclure l'innovation? Ceci demande une complicité énorme de l'environnement, de la direction, un pari sur la réussite de l'élève qui est au-delà d'une règle mathématique ou administrative sur les absences ou les subventions.

Le résultat se dessine davantage à long terme, du moment que l'élève fait un pas, du moins à l'intérieur de lui-même, comme le souligne Du Crest (2001).

Mais on ne peut pas parler d'accompagnement si l'on attend un résultat précis, défini à l'avance dans le temps et le contenu.

Figure 9 De l'accompagnant vers l'accompagné



Comme il a déjà été mentionné, ces rencontres d'accompagnement visent à rapprocher la personne d'elle-même, un rapprochement de sa « vocation qui donne un sens à sa vie », et à lui faire prendre conscience de ce qui l'éloigne d'elle et des autres. Cette rencontre d'accompagnement peut faire la différence entre l'insertion et l'exclusion, entre créer et recréer le lien social. Les rencontres d'accompagnement militent pour l'inclusion, faire partie de. N'est-ce pas un enjeu de vie, une invitation à faire partie de cette société qui crée trop souvent les marginaux?

Il semble que la dynamique de l'accompagnement dépend de deux choses. D'abord, de la demande de l'accompagné pour cet espace favorisé par l'accompagnateur pour rendre la rencontre vivante. La rendre vivante, c'est parfois savoir garder le silence et parfois oser proposer un mouvement nouveau pour éveiller un processus de vie. Cela nous mène aux fonctions que l'on devrait trouver dans les séances d'accompagnement.

Les fonctions de l'accompagnement

Le Bouëdec (2001) suggère trois fonctions essentielles à toute rencontre d'accompagnement. Nous les présentons ci-dessous.

Accompagner quelqu'un c'est : l'accueillir et l'écouter avec empathie et spécificité

À ce stade, il ne s'agit pas d'intervenir, mais de s'ajuster pour recevoir l'autre tel qu'il est. Il s'agit d'écouter attentivement afin que l'autre ait la certitude d'avoir été entendu et surtout



compris dans ce qu'il vit — ses peurs, ses angoisses et ses secrets — tout en ayant la conviction intime que l'accompagné a en lui les ressources nécessaires, qu'il a le potentiel, même si, provisoirement, ses ressources peuvent être bloquées, non exprimées. Cette écoute se veut éclairante pour l'accompagné et cette qualité de relation l'amène à s'ouvrir. Une prise de conscience peut s'instaurer sans que l'accompagnateur donne ses solutions. Une technique peut faciliter ce dialogue, soit celle de percevoir, de nommer les sentiments et les besoins de l'autre (voir le chapitre sur la communication non violente) et parfois, de s'en tenir à reformuler le discours de l'autre. Il ne s'agit pas d'une reformulation mécanique, mais d'une attitude qui favorise une présence à soi-même, la connaissance de soi et la réception authentique du discours de l'autre, une reformulation qui dépasse le miroir et qui conduit à une clarification, à une posture empathique sans prendre les problèmes de l'autre, tout en étant présent à soi en maintenant une distance qui permet de le recevoir et de l'entendre. D'après Philibert et Wiel (1998), c'est d'avoir la certitude d'une présence disponible à autrui afin de susciter le désir de s'exprimer : étape de la rétrospective²³.

Accompagner quelqu'un c'est : participer avec lui au dévoilement du sens de ce qu'il vit et recherche



Ici, nous ajoutons un ingrédient relationnel qui semble important, c'est le discernement. Avec l'empathie et la spécificité, le discernement met en valeur l'essentiel d'un message afin de faciliter chez l'autre la compréhension de ce qu'il est. Toute personne en cheminement, voire en transition, passe par des hésitations, des questionnements, des doutes, des retraits, des « périodes de désert²⁴ ». Ces techniques de communication favorisent chez l'autre la découverte de son univers, de ses construits. Le Bouëdec (2001) y distingue trois temps. Le premier est l'ouverture de la question « Qu'est-ce qu'il cherche à me dire, à se dire? » La réponse à cette question peut d'abord être confuse avec des stratégies ambiguës de résolution. L'objectif de l'accompagnateur est d'aider à reconnaître cette réponse et à resituer l'autre dans la trajectoire. Le deuxième temps est celui de la délibération pour examiner, en soi-même ou avec d'autres, avant de décider le pour et le contre de ses actions. La durée de cette étape est variable et dépend des prises de conscience et de son cheminement qui demandent parfois de respecter une certaine distance pour pouvoir intégrer, voire décanter. Ce stade se termine lors de la prise de décision et au début de la mise en œuvre. Le troisième temps est évident en raison des actions qui en découlent et par la fermeté avec laquelle elles s'actualisent avec dynamisme et confiance. L'accompagnement se poursuit pour s'interroger sur la justesse de ses actions et pour aider l'accompagné à en valider

²³ Nous verrons de manière plus approfondie les étapes de la rétrospective, de la prospective et de l'action dans la partie méthodologie.

²⁴ Terme emprunté à Bridges pour expliquer qu'une période d'incertitudes, d'errance accompagne une transition dans laquelle tout semble sans vie et que cette période en est une, malgré les apparences, de créativité, d'où peut naître du sens, des projets de vie. Un accompagnement lors de cette période d'inquiétude peut sembler approprié et demande à l'accompagnateur d'être confiant en ces processus de vie, d'attente sans bousculer et projeter ses propres angoisses de résultat.

le sens, afin qu'il apporte les correctifs, si nécessaire. L'accompagnateur doit garder à l'esprit que le chemin de l'accompagné n'est pas identique au sien et en toute humilité, il doit laisser l'accompagné trouver, expérimenter, façonner son cheminement d'existence. Philibert et Wiel (1998) en parlent en utilisant les termes « expression de soi », « vivre soi-même dans la clarté », « être au clair avec soi-même ». Cela correspond à la démarche de la prospective.

Enfin, accompagner quelqu'un c'est : cheminer à ses côtés pour le confirmer dans le nouveau sens où il s'engage

Le Bouëdec de rajouter :

On pressent la qualité d'humanité et les compétences qu'il faut pour accompagner.



Au départ d'un long trajet à parcourir et devant l'inconnu, il est agréable de savoir qu'un « compagnon » peut nous rassurer et nous donner la « tape » dans le dos qui invite à tenir bon, à continuer sa route, laquelle peut être parsemée d'embûches. La démarche d'accompagnement permet de fortifier son projet et les épreuves, d'augmenter sa force. L'accompagnateur accueille l'autre, sa fatigue, ses craintes, ses joies, ses regrets, ses besoins d'ajuster son projet, tout en favorisant avec lui l'émergence d'un tissu social qui aide au passage de vie, au passage à vide, aux transitions et qui « protège » de la relation de dépendance, qui fait croire qu'il est le « mot » réparateur aux différents « maux » de l'autre. Comme il a été mentionné ci-dessus, l'accompagnement doit déboucher sur l'élargissement d'un tissu social afin que la personne développe ses capacités d'être à ce monde tout en développant des mécanismes pour façonner son histoire. L'accompagnement est une occasion de la vie parmi d'autres pour faciliter, chez l'accompagné, la réalisation de sa quête. L'accompagnateur propose une forme « d'humanité ». Il faut toutefois se rappeler qu'il a besoin, à certaines périodes, d'être lui-même un accompagné et que ceci est une histoire sans fin, une histoire de vie... Philibert et Wiel (1998) sont d'avis que le fait d'être écouté est source du désir de s'engager dans un agir authentique. Cette démarche aide au processus de décision.

La durée d'un accompagnement



La durée de l'accompagnement peut varier selon la demande de l'accompagné, la disponibilité et la capacité de l'accompagnateur. L'accompagnement exige du temps, ce qui suppose que l'on ne s'attend pas nécessairement à un résultat immédiat. L'accompagnement est assorti d'une obligation de moyens, de méthode, d'espace et non d'une obligation de résultats, selon Du Crest (2001).

Une intervention de nature expérientielle

Cette rencontre implique un contact direct avec l'autre et avec soi. L'encadrement de cet accompagnement sert à mettre en évidence une démarche de conscientisation de ses expériences, de son vécu ainsi que les leviers de sa vie et les éléments qui obstruent son devenir. La démarche d'accompagnement mène l'accompagné à prendre du recul pour examiner sa vie et pour se projeter dans le temps afin de pressentir ses « possibles » et de créer le mouvement de la vie. Cet accompagnement s'incarnera dans le présent pour capter les actions souhaitées de la personne; c'est un accompagnement de vie qui permet l'expression de l'imaginaire et la co-création. On devra, souvent, remettre en question ses propres paradigmes et ses contours habituels.

L'accompagnement intraservices ou interservices

La personne en quête de projet de vie doit souvent faire face à ses croyances, tantôt défaitistes, tantôt incertaines, et à un environnement qu'elle cherche à comprendre. Il arrive souvent que le parcours des élèves soit ponctué de périodes de décrochage, d'abandon et que leur tissu social soit pauvre. Il nous semble important et même primordial d'établir des passerelles pour l'accompagné afin qu'il puisse se maintenir en projet ou du moins dans un certain mouvement « d'espoir ».

Trop souvent, les services offerts à l'interne et à l'externe sont cloisonnés et il n'existe pas suffisamment de ponts entre eux pour accompagner la personne. L'adulte se trouve dans une position d'équilibre précaire et rencontre une multitude d'intervenants dans différents services dont il ne comprend pas toujours le but. Il doit répéter sa situation, expliquer ses besoins, sa demande. Il sait qu'il a déjà décroché, il porte souvent en lui un sentiment de honte, un sentiment de vulnérabilité et voilà qu'on lui demande encore d'expliquer sa vie à un étranger. Il se retrouve dans un processus qui ne le révèle pas à lui même, mais « l'embarque » dans l'administration d'un dossier. Trop souvent, il peut être amené à revivre un processus similaire, une démarche de bilan vers le projet. À cause d'une motivation incertaine soutenue par des possibilités fragiles, il retombe dans son « pattern » d'exclu. Sans tenter de trouver un coupable, on peut se demander si c'est lui qui n'a pas été suffisamment persévérant et qui n'a pas su utiliser des mécanismes d'adaptation ou si le système administratif tente d'offrir des services, mais surtout de bien contrôler les finances de l'État. En voulant tout contrôler, le système peut perdre sa mission première et oublier de mettre la personne au cœur de sa démarche. Chose certaine, nous devons favoriser l'autonomie de la personne.

Si l'accompagnement est une rencontre signifiante pour la personne, il serait pertinent de construire une forme de réseau de relations avec des outils communs. Il s'agirait de construire des outils simples et de mettre la personne au cœur de ce processus, tout en ayant comme objectifs communs :

- de maintenir la personne en mouvement de vie, en projet;

- de favoriser la continuité des services sans multiplier les interventions et tout en agissant rapidement;
- de démontrer à la personne qu'elle est attendue, accueillie.

L'accompagné pourrait être porteur du projet, de sa démarche et faire le lien entre ces services. Chaque situation demande d'être attentif à la réalité de la personne, à ses capacités et à ses limites. Nous devons élucider ses besoins en accompagnement avec elle pour discerner jusqu'où et comment nous devons l'accompagner. Elle serait informée des démarches la concernant et les professionnels pourraient, au besoin, communiquer par téléphone. (Voir la partie de la méthodologie concernant les liens interservices ou intraservices.) La démarche se poursuivrait là où elle a été laissée, tout en respectant la spécificité de chaque service.

Le développement du jeune adulte et de l'adulte

Nous présenterons, dans un premier temps, quelques caractéristiques du développement du jeune adulte et de l'adulte selon le sexe et sous l'angle de la réussite scolaire. Compte tenu des limites de la présente recherche, nous ne pouvons tracer un portrait complet de cette population qui inclurait, entre autres, des données sur leur parcours antérieur, sur leur provenance — le secteur des jeunes ou le marché du travail — sur le nombre de personnes qui habitent chez leurs parents, sont chefs de famille biparentale ou monoparentale. Nous tenterons tout de même de présenter quelques éléments qui nous semblent pertinents. Dans un deuxième temps, nous exposerons deux théories sur le développement psychologique de la personne : le développement moral et le développement du moi.

La réussite chez le jeune adulte

Dans la visée de l'accompagnement qui est celle de la présente recherche, nous introduisons la réussite personnelle plutôt que la réussite professionnelle qui renvoie à la réussite scolaire. Par ailleurs, la réussite éducative a trait au processus de socialisation et à la transmission des valeurs (Rivière, 2002).

La réussite personnelle rejoint davantage l'intention et le désir d'accomplissement de soi en dehors des prescriptions, des normes et de l'obligation de réussir. Elle rallie la finalité de l'accompagnement qui est d'amener la personne à être plus près d'elle-même, à accroître la conscience qui donne du sens à ce qu'elle fait et, nous l'espérons, à développer le concept de soi ainsi qu'une motivation pour se réaliser. Sans dénigrer la réussite scolaire et professionnelle, nous sommes d'avis qu'en agissant d'abord — ou globalement — sur la réussite personnelle, sur ce qui a du sens pour l'élève, les possibilités de réussir sur le plan socioprofessionnel augmenteront (Bouchard et al. (1994) dans Rivière (2002)).

La réussite éducative, c'est l'application par l'étudiant de valeurs, de connaissances, d'habiletés et d'expériences qui lui permettent de s'engager

socialement, sur le plan personnel et professionnel, selon ses capacités et ses objectifs. Elle implique l'idée de mûrissement du choix vocationnel et comporte une notion personnelle.

Nous pourrions donc avancer que la réussite de l'élève passe par la connaissance de lui-même et de ce qu'il devient, par l'intégration des facettes personnelles, scolaires et professionnelles. On ne doit toutefois pas oublier que, derrière ces concepts, il y a une personne qui cherche à se tailler une place dans une culture qui valorise la réussite à tout prix, réussite d'abord scolaire et professionnelle et ensuite personnelle, s'il reste encore de l'espace. La société déclare que, si je fais plus, j'aurai plus et je serai plus. Dans un contexte d'accompagnement, nous devrions inviter davantage à plus de je suis, à plus de je ferai et à plus de j'aurai. Salomé (2004) considère que la réussite de la vie de l'école et de l'élève inclut le savoir-être, le savoir-devenir et le savoir-créer.

Cette progression vers plus de « soi » se traduit, dans les faits, dans un processus circulaire en abordant les différents sous-projets. Est-ce qu'une institution scolaire peut valoriser l'être, le relationnel pour arriver à la réussite scolaire? On serait alors amené à un changement de paradigme. Existe-t-il une ou des positions intermédiaires, un point milieu? Les pressions socioéconomiques sont tellement orientées vers les aspects techniques et la compétence que l'élève peut se sentir compressé et ne valoriser que la perfection pour trouver sa place sur le marché du travail. Aux autres, à ceux qui réussissent moins bien ou difficilement, que reste-t-il d'espoir? Quel message transmettons-nous par rapport aux possibilités de se réaliser autant professionnellement que personnellement? La voie royale consiste à passer du monde scolaire aux stages puis au marché du travail. Il semblerait, selon Rivière (2002), que la plupart des élèves qui cadrent difficilement dans le monde scolaire sont des étudiants dont les résultats sont plus faibles. Leur projet est souvent ambigu et ils perçoivent l'école comme un mal nécessaire. Nous y reviendrons un peu plus loin.

Fournier *et al* (1993) ont défini une typologie comportant cinq types de croyances que les jeunes sans emploi entretiennent par rapport à l'insertion socioprofessionnelle. Nous nous demandons s'il y aurait lieu de vérifier où l'accompagné se situe par rapport à ces croyances. Nous faisons état de cette typologie, à titre indicatif.

1. Les croyances défaitistes : l'environnement est hostile et le travail, un asservissement. L'argent est la principale motivation pour travailler. La réussite est externe à soi et les idéaux, parfois irréalistes, sont inatteignables.
2. Les croyances liées aux dépendances : la personne n'a pas de responsabilité dans son cheminement de carrière. L'insertion professionnelle est essentiellement dictée par les conditions du marché et de l'emploi. La personne attend tout de l'environnement sans faire ce qui se doit.
3. Les croyances de prescription : l'école et le travail sont des maux nécessaires, soutenus par le discours ambiant. On va à l'école et ensuite sur le marché du travail. L'école et le

travail permettent d'être en rapport avec d'autres sans qu'interviennent des objectifs personnels et professionnels.

4. Les croyances d'autoresponsabilisation : la réalisation scolaire et professionnelle ne dépendent que de soi. On minimise l'influence des facteurs environnementaux.
5. Les croyances proactives : l'individu planifie son plan de carrière et interagit avec son environnement. Il diffère ses satisfactions pour un plus grand bénéfice ultérieur. Il est capable d'analyser les situations, leurs caractéristiques et d'en envisager les possibilités.

Ces croyances sont une représentation de soi et du monde du travail qui ramène au concept de soi. Il est important de les examiner avec l'accompagné et de trouver comment elles servent ses besoins et ses aspirations (qu'on doit parfois stimuler et même susciter). On doit porter attention à sa façon de transiger avec son environnement. Selon les croyances d'autoresponsabilisation, nous nous dégageons de notre propre responsabilité par rapport à l'élève. Il ne faudrait pas amener l'élève à prétendre que l'insertion socioprofessionnelle est la seule source de satisfaction et de bonheur. Nous aborderons dans le prochain point les éléments en relation avec les genres masculin et féminin.

Entre nature et culture, il n'est jamais facile de discerner ce qui appartient à l'environnement et au génétique et qui influe sur la manière d'apprendre des garçons et des filles. De ce point de vue, doit-on adapter l'école selon les sexes ou comme le souligne Caouette et Bégin (1992) dans Rivière (2002) :

[Si] les programmes scolaires étaient moins uniformisés et plus centrés sur les intérêts des étudiants, les écarts de réussite entre filles et garçons ne seraient pas si grands. Les difficultés scolaires pourraient être atténuées en modifiant les conditions d'apprentissage.

Les études actuelles font mention de cette différence entre les comportements scolaires des filles et des garçons. Il semblerait que les filles soient intrinsèquement plus motivées que les garçons et auraient des comportements plus adéquats par rapport à la réussite scolaire. Par contre, les garçons seraient avantagés dans le milieu du travail.

Plusieurs auteurs soulignent que les garçons ont, de la maternelle au collège, des comportements typiques difficilement compatibles avec les tâches scolaires. Ils seraient plus bruyants, plus tactiles, plus téméraires, plus axés sur le plaisir et sur la satisfaction immédiate. De plus, bon nombre entretiennent la croyance selon laquelle il y a peu de corrélation entre trouver sa place sur le marché du travail et les études. Les filles adoptent certains comportements qui semblent favoriser leur réussite comme garder le silence, ne pas prendre de place, être patientes, bien répondre aux exigences, travailler avec plus de constance et de discipline. Ces stratégies leur permettent d'obtenir de meilleurs résultats scolaires. Rivière (2002) a analysé la psychosociologie différentielle des sexes, nous vous la présentons sous forme de tableau.

Tableau 14
Différences selon le sexe

	Filles	Garçons
1. Exigences des enseignants	Nécessité de bien répondre aux exigences des enseignants et même de les dépasser (Noircent, 1991).	Négociation des exigences de l'enseignant (Noircent, 1991).
2. Attentes des enseignants	Importance de décrypter, de deviner et de devancer les attentes des enseignants (Duru-Bellat, 1994). Le silence est garant du résultat (Noircent, 1991).	Autonomie par rapport aux attentes des enseignants (Duru-Bellat, 1994). C'est par le bruit qu'on obtient des résultats (Noircent, 1991).
3. La compétence	Le manque de reconnaissance de leurs compétences doit être compensé par plus de persévérance (Bouchard <i>et al.</i> 1994).	La reconnaissance facilement acquise de leurs compétences leur permet de faire moins d'effort scolaire; ils pourront toujours se débrouiller sur le tard et sur le tas (Bouchard <i>et al.</i> 1994).
4. Traits de caractère	Elles sont plus sensibles, plus créatives, plus imaginatives, plus verbales, plus méthodiques, plus réfléchies (Baudelot, 1992).	Ils sont plus rationnels, pratiques, utilitaristes et plus physique (Baudelot, 1992).
5. Rapport à l'autre	Relation à l'autre comme sujet. Attachement aux autres (D'Havernans, 1987). L'exploration du monde social et relationnel est plus importante que les questions politiques, sociales et scientifiques (Duru-Bellat, 1994). Elles dépendent plus des autres et ont davantage besoin de protection (Eagly et Crowley, 1986). Les amitiés intimes sont importantes (Cloutier, 1982).	Relation à l'autre comme objet. Attachement au territoire (D'Havernans, 1987). Le pouvoir, le technique, la maîtrise de soi sont plus importants que le monde affectif (Duru-Bellat, 1994). Ils sont plus autonomes et ont moins besoin de protection (Eagly et Crowley, 1986). Les événements extérieurs sont importants (Cloutier, 1982).

6. Les aptitudes en mathématiques	Les aptitudes en mathématiques et en sciences sont innées, politico-économiques.	Les aptitudes en mathématiques et en sciences sont acquises par l'effort, selon l'urgence du besoin, politico-économique.
7. Les aptitudes en français	Dans toutes les études où les résultats relatifs au rendement sont disponibles, les filles ont de meilleurs résultats en français (ministère de l'Éducation, 2003).	L'inverse pour les garçons (ministère de l'Éducation, 2003).
8. Réussite scolaire	<p>Malgré une bonne réussite scolaire, il vaut mieux faire des choix professionnels moins ambitieux pour préserver une certaine qualité de vie (Duru-Bellat, 1994).</p> <p>Le cégep (sans doute un centre de formation) est pour apprendre, s'informer, découvrir (Bouchard <i>et al.</i>, 1994).</p> <p>Elles ont moins de compétences malgré de meilleures notes (Freeman, 1989).</p> <p>Le marché du travail est exigeant, d'où la nécessité d'obtenir un diplôme (Bouchard <i>et al.</i>, 1994).</p> <p>Le marché scolaire sert à se forger une culture personnelle Gadrey, 1994).</p>	<p>Les échecs scolaires ne sont pas une limite à l'ambition professionnelle (Duru-Bellat, 1994).</p> <p>Le cégep, c'est un lieu d'interdictions, d'ennuis, d'obligations (Bouchard <i>et al.</i>, 1994).</p> <p>Ils ont plus de compétences malgré des notes inférieures (Freeman, 1989)</p> <p>Ils arriveront toujours à se débrouiller, même sans diplôme (Bouchard <i>et al.</i>, 1994).</p> <p>La formation scolaire existe avant tout pour gagner sa vie (Gadrey, 1994).</p>
9. Réussite professionnelle	<p>La carrière ne doit pas nuire au rôle familial (Duru-Bellat, 1994).</p> <p>Mieux vaut une absence de stress que les inquiétudes engendrées par le succès professionnel ou des responsabilités sociales (Freeman, 1989).</p> <p>Il est important de faire des compromis quant à son orientation professionnelle pour rester en contact avec sa famille, ses amis (Duru-Bellat, 1994).</p>	<p>Le rôle familial est secondaire par rapport à la carrière (Duru-Bellat, 1994).</p> <p>Le stress est le prix à payer pour réussir (Freeman, 1989).</p> <p>La carrière passe avant la famille (Duru-Bellat, 1994).</p>

	<p>Les perspectives d'avenir s'arrêtent à la fondation d'une famille (Duru-Bellat, 1994).</p> <p>Il est plus important de travailler dans le secteur tertiaire que dans les secteurs primaire et secondaire : aider, soigner, informer, enseigner, créer, communiquer (Duru-Bellat, 1994).</p> <p>Plus pessimistes quant à l'avenir (Duru-Bellat, 1994).</p>	<p>Mieux vaut prévoir un plan de carrière avant tout (Duru-Bellat, 1994).</p> <p>Les secteurs primaire et secondaire sont préférables : chercher, inventer, organiser, encadrer, diriger, fabriquer, réaliser, produire (Duru-Bellat, 1994).</p> <p>Moins pessimistes quant à l'avenir (Duru-Bellat, 1994).</p>
10. Réussite professionnelle	<p>Le bonheur est domestique (mariage, enfants) (Gadrey, 1994).</p> <p>Vie émotive (Gadrey, 1994).</p> <p>Immobilisme (Côté, 1995).</p> <p>Temps libres (Vignault, 1987).</p>	<p>Le bonheur est la réussite matérielle (Gadrey, 1994).</p> <p>Possessions futures (Gadrey, 1994).</p> <p>Mobilité (Côté, 1995).</p> <p>Argent (Vignault, 1987).</p>
11. Les normes	<p>Il faut se conformer aux normes : beauté, propreté, alimentation, utilisation d'objets (Noircent, 1991).</p> <p>Elles sont plus sensibles aux pressions pour se conformer (Downling, 1982).</p>	<p>Ils sont la norme, d'où une certaine sérénité et même de la nonchalance, (Noircent, 1991).</p> <p>Ils sont plus indépendants par rapport aux pressions relatives à la conformité (Downling, 1982).</p>
12. L'attention aux autres	<p>Ont droit à moins d'intérêt, d'attention (Noircent, 1991).</p>	<p>Leur intérêt prime (Noircent, 1991).</p>

On constate que certains éléments semblent contradictoires. Cette brève présentation ne doit pas être généralisée, considérée comme un absolu et faire ombrage à la différence et à l'unicité. Il pourrait être dangereux d'en tirer des stéréotypes et de concevoir une école pour les garçons et une école pour les filles : chacun s'enrichit des capacités de l'autre. Le fait de savoir ce qui peut, parfois, être spécifique à un genre permet d'être attentif et d'adapter son intervention. Cette connaissance mène par ailleurs à relever ses propres stéréotypes et à voir comment un enseignant, un intervenant peut véhiculer ses propres clichés. Le ministère de l'Éducation (2003) en cette matière fait l'éloge d'un type d'intervention qui a fait ses preuves, **une intervention systématique contrant les stéréotypes sexuels**. Le but de cette présentation des différences entre garçons et filles est plus d'identifier ses propres projections. Selon certaines études du ministère de l'Éducation (2003), les stéréotypes sont davantage un construit social.

« Les filles réussissent mieux que les garçons », voilà ce qu'on entend souvent dans le milieu de l'éducation actuellement. Pourtant, la troisième enquête internationale en mathématiques et en sciences (TEIMS-99) montre qu'au Québec, les résultats scolaires des garçons et des filles sont équivalents en mathématiques et en sciences (MEQ, 2001). Les affirmations présentant trop souvent des aspects globaux laissent supposer que les garçons (ou les filles) font partie d'un groupe homogène. Il existe, selon nous, des différences liées à la provenance du milieu socioéconomique, culturel ou ethnique qui sont peut-être plus importantes que celles provenant du genre. On associe facilement les garçons à la compétition et à l'agitation et les filles à la coopération et à la tranquillité. En choisissant de présenter des statistiques qui catégorisent les garçons et les filles, on risque d'accentuer les stéréotypes.

D'autres études montrent que les garçons expliquent leurs succès par le fait qu'ils sont bons et leurs échecs par leur manque d'effort; les filles attribuent leurs succès au fait qu'elles ont fait des efforts et leurs échecs à leur incapacité. Ces éléments sont présentés au regard du portrait des élèves et peuvent être une source d'information pour comprendre, défaire certains stéréotypes et mieux accompagner les élèves. L'accompagnement ne vise-t-il pas le développement global de la personne au-delà des genres?

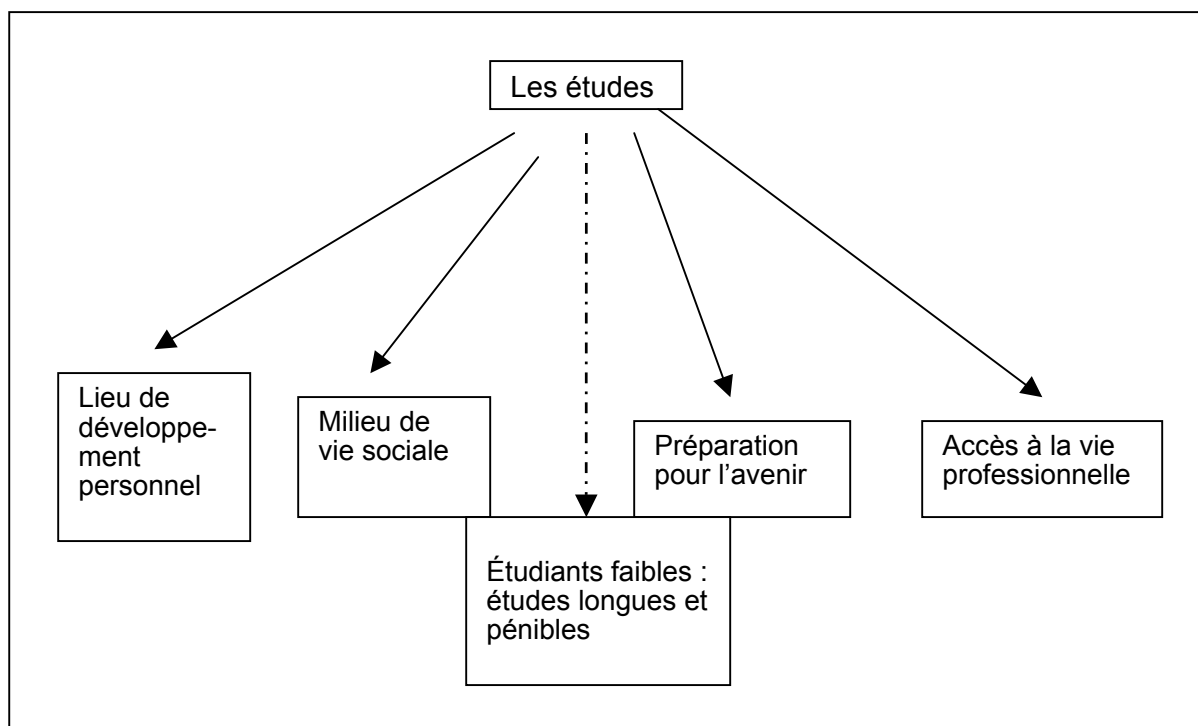
Dans cet esprit, l'accompagnateur et l'enseignant doivent réfléchir et se positionner par rapport aux valeurs qu'ils veulent transmettre aux élèves. L'école a-t-elle un sexe? Sachant que les garçons sont plus souvent physiques que les filles (hormones?, culture?, stéréotype?), ils seront à coup sûr plus « dérangeants » et seront plus sujets aux réprimandes qui conduisent aux sanctions. Mais ce type de culture encouragée à outrance ne favorise-t-elle pas la servitude, la conformité comme le souligne Piaton (1974) dans Rivière (2002)?

L'école habitue les enfants à obéir servilement et à se taire, à répéter ce qu'on leur enseigne, à croire aux pages des livres ou la parole du maître. Elle prépare ainsi, bien qu'elle s'en défende, les citoyens dociles des régimes de fascisme et de servitude, les soldats disciplinés qui s'en iront mourir pour des causes qui ne sont pas les leurs.

Cela revient à dire que celui qui refuse de demeurer assis de longues heures, qui se rebiffe contre l'obligation d'écouter, de faire ce qu'on lui demande, pour ne citer que quelques exemples, s'achemine à coup sûr vers l'échec. À l'inverse, l'élève qui suit les consignes, qui fait ses devoirs, qui est docile, etc., s'oriente vers le succès. Si la réussite scolaire est interprétée à partir du succès scolaire, l'élève est en droit de se demander à quoi font appel la réussite personnelle et la réussite professionnelle, surtout que notre modèle d'accompagnement aborde ces trois sous-projets.

Selon une étude de Rivière (2002), il semble que la réussite²⁵ des études de l'élève passe par un lieu de développement personnel et un milieu favorisant la vie sociale à un lieu d'apprentissage et à un environnement qui offre un soutien économique, familial et social. La figure qui suit illustre les résultats de cette recherche à l'enseignement collégial. Il nous semble possible d'étendre, avec prudence, ces résultats aux élèves d'un centre de formation.

Figure 10
Réussite scolaire (Rivière, 2002)



Un bon nombre d'élèves de l'éducation des adultes arrivent du secteur des jeunes, y ont subi des échecs et s'inquiètent de leur réussite professionnelle²⁶. Peut-on penser que, pour plusieurs, l'école est un mal nécessaire et qu'il n'existe aucune solution de rechange? Rivière (2002) a observé que les élèves qui réussissent mieux professionnellement savent, plus souvent qu'autrement, où ils veulent se rendre. Sans pour autant faire du projet la seule condition à la réussite scolaire et mettre une pression sur l'élève qui n'a pas de projet en tête, il semble important de l'accompagner dans sa maturation (dans le sens de processus, de maturation professionnelle) vers son projet professionnel. À des questions simples comme : « Qu'est-ce que tu veux? Comment tu t'y prends? », les réponses sont parfois difficiles à

²⁵ La réussite est composée de certains éléments subjectifs que l'élève considère importants, avoir de bons amis, jouer d'un instrument de musique ou être présent en classe, jusqu'à des éléments plus objectifs comme avoir de bons résultats scolaires.

²⁶ La réussite professionnelle, selon Rivière (2002), est liée à l'accomplissement d'un destin personnel toujours orienté par des objectifs que l'individu s'est fixé.

trouver. Il faut être sensible à ces difficultés durant les accompagnements, il faut en discuter et, si nécessaire, diriger l'élève vers un spécialiste de l'orientation. Mais la réussite, selon les élèves, englobe d'autres éléments. Elle comporte plusieurs dimensions, soit économique, sociale et professionnelle.

Pour certains élèves interrogés par Rivière (2002), la réussite personnelle englobe les autres sous-projets. Elle passe par le réseau affectif, la bonne entente et l'entraide. Pourrait-on, dans un cadre d'accompagnement, valoriser cette valeur? La réussite passe aussi par la confiance en soi qui, à son tour, passe par une reconnaissance de ses caractéristiques personnelles et de ses réalisations (l'être et le faire). Plusieurs élèves interrogés affichaient un sentiment de valorisation et de fierté du fait qu'ils s'impliquaient dans des activités parascolaires. En fait, la réussite personnelle passe par le réseau affectif, l'identité personnelle, le plaisir de vivre et le bien-être physique. Nous terminerons ce chapitre sur un élément qui a, à notre avis, a un impact direct sur la réussite et qui rejoint la visée (s'il en est une) de l'accompagnement, soit le concept de soi.

Il semble, selon Rivière (2002), que les garçons ont un concept de soi plus négatif que les filles; elles témoignent d'une meilleure estime d'elles-mêmes. D'après Rogers (1969), le concept de soi est une configuration organisée de perceptions de soi ainsi que d'attitudes et de comportements qui en découlent. En fait, c'est l'idée qu'on se fait de soi-même. Nous savons qu'il existe un lien entre les représentations qu'une personne se fait d'elle-même, les buts qu'elle se fixe et sa motivation. Rivière (2002) a constaté que, indépendamment des genres, il existe une typologie des représentations sociales de la réussite scolaire, professionnelle et personnelle; il existerait une corrélation entre le type de chaque personne et la réussite. Dans ce sens, notre modèle favorise l'ascension aux niveaux 4 et 5 (tableau 15).

Tableau 15
Typologie de la réussite selon Rivière

Les représentations sociales types		<i>Réussite scolaire</i>	<i>Réussite professionnelle</i>	<i>Réussite personnelle</i>	<i>Appartenance sexuelle</i>
Niveau					
5	Harmonisation	Activité ludique	Contribution sociale	Engagement	Humanisme
4	Actualisation	Accomplissement	Croissance	Satisfaction de soi	Équité
3	Utilisation	Carrière avant tout	Prestige social	Convivialité	Complémentarité
2	Résignation	Permis de travail	Assurance tous risques	Nid douillet	Confrontation
1	Répulsion	Pas mon choix	Non désirable	Se laisser vivre	Déterminisme

L'accompagnement vise à ce que la personne s'approprie son projet d'être en sachant que tous les sous-projets sont intimement liés. Il ne s'agit pas de convaincre un accompagné d'acheter un modèle et de lui dire ce qu'il doit faire. Il s'agit plutôt de l'accueillir et de faire route avec lui afin qu'il invente son propre modèle de réussite dans et avec la société dans lequel il évolue. Sans doute que chacun a son niveau d'exigence par rapport à la réussite et au bonheur? À trop vouloir définir ce qu'est la réussite, il est possible de créer des besoins qui, au départ, sont nôtres. Peut-être que la réussite et le bonheur se traduisent pour certains par un travail régulier, quelques amis et c'est tout. L'objectif de l'accompagnement est aussi que l'accompagné trouve sa définition de la réussite et le chemin pour y accéder. Comme le dit l'adage, le bonheur n'est pas l'atteinte, mais le chemin.

Les facteurs qui influent sur la réussite scolaire des jeunes adultes

Nous terminons cette section par un rappel d'une recherche du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport faite en 2004 dans laquelle on a déterminé les facteurs pouvant influencer sur la réussite scolaire, de même que sur l'intégration sociale et professionnelle des jeunes adultes de 16 à 24 ans. Le modèle utilisé préconisait une approche écosystémique qui tiendrait compte de ces différentes variables, tant sur le plan préventif que curatif. L'accompagnateur peut vérifier où l'accompagné se situe au regard de ces facteurs.

Tableau 16
Facteurs pouvant influencer sur la réussite scolaire des jeunes adultes

<p>➤ Facteurs liés à la vie familiale :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ situation familiale; ○ soutien aux responsabilités parentales; ○ engagement et soutien de la famille. 	<p>➤ Facteurs liés à la vie sociale et professionnelle :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ réseau social et d'aide; ○ conditions d'habitation; ○ occupation; ○ sources et niveau des revenus; ○ projet professionnel; ○ croyances et valeurs à l'égard du monde du travail.
<p>➤ Facteurs d'ordres personnel et scolaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ objectifs et projets de formation; ○ perception des compétences scolaires; ○ habiletés sociales et stratégies d'apprentissage; ○ maîtrise de la compétence « Lire et écrire »; ○ comportements sociaux 	<p>➤ Facteurs liés à la communauté :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ ressources et services de la communauté; ○ perception de l'éducation et des services de formation qu'ont les membres de la communauté; ○ perception du rôle de la communauté dans la réussite scolaire;

<p>(dépendance, délinquance);</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ perception des services de formation offerts; ○ croyances à l'égard de l'éducation. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ reconnaissance de la formation dispensée; ○ référence et accompagnement des jeunes adultes par la communauté; ○ réseaux de collaboration entre les organismes; ○ capacité d'intégration professionnelle des jeunes.
<p>➤ Facteurs liés à l'environnement éducatif :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ ressources de la commission scolaire et des centres; ○ soutien logistique; ○ modes d'organisation de la formation; ○ formation du personnel; ○ croyances et attitudes du personnel à l'égard des jeunes adultes; ○ reconnaissance des acquis; ○ services d'enseignement et de mise à niveau; ○ parcours individualisé; ○ approches pédagogiques; ○ stratégies d'enseignement et d'apprentissage; ○ approches évaluatives. 	<p>➤ Facteurs liés à l'environnement éducatif :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ relation entre le personnel enseignant et le jeune adulte; ○ respect du rythme d'apprentissage et de la capacité d'apprendre de chacun; ○ nombre de jeunes par groupe; ○ apprentissage significatif et reconnu; ○ services d'accompagnement pédagogique; ○ activités parascolaires; ○ continuité des services; ○ collaboration entre la commission scolaire, les centres et la communauté.

Nous passerons maintenant à la seconde partie de ce chapitre c'est-à-dire le développement moral et le développement du moi selon Kolberg et Loevinger.

Le développement du jeune adulte et de l'adulte



L'accompagnement est une démarche qui vise à ce que la personne prenne conscience d'elle-même et saisisse le sens de ce qu'elle fait. Nous nous servons, pour les besoins de cette recherche, des théories de Kohlberg et de Loevinger qui concernent le développement moral et le développement du moi. Si la personne est accompagnée dans le sens que nous proposons, elle pourra « monter » d'un stade. (voir ci-dessous)

Le développement moral de Kohlberg

La théorie de Kohlberg concerne le développement moral et la manière dont la personne règle les dilemmes de cet ordre et explique les choses. Il est donc inutile d'essayer de la convaincre d'une situation morale qui serait trop éloignée d'elle. Elle peut appréhender le stade suivant : celui où elle se trouve mais ne pourra avoir une justification selon les stades plus éloignés. La démarche cherchera davantage, par des questionnements et des réflexions, à favoriser le passage à un autre stade. Allons-y avec une mise en situation que Kohlberg présenta pour aider à faire saisir les stades possibles.

Le dilemme de Heinz

Une Européenne, madame Heinz était atteinte d'une forme incurable de cancer. Il y avait pourtant un médicament que les médecins estimaient susceptible de la sauver. C'était un type de radium qu'un pharmacien de la ville où habitait son mari avait récemment découvert. La fabrication du médicament était très coûteuse, mais le pharmacien en avait multiplié le prix de vente par dix. Il payait 400 \$ pour le radium et vendait la petite dose de médicament 4 000 \$. Heinz était allé voir tous les gens qu'il connaissait pour leur emprunter de l'argent, mais n'avait pu réunir que 2 000 dollars, ce qui correspondait en fait à la moitié du prix. Il expliqua au pharmacien que sa femme était en train de mourir et qu'il fallait lui vendre le médicament moins cher ou lui permettre de payer plus tard. Le pharmacien répondait systématiquement à chacune des demandes : « Non, j'ai découvert ce médicament et je veux gagner de l'argent avec ça ». Alors Heinz, désespéré, décida d'entrer par effraction dans le magasin pour voler le médicament convoité.

Le sujet interrogé devait alors expliquer si, selon lui, Heinz devait oui ou non voler le médicament. Il devait également préciser si l'action de Heinz était bien ou mal et pourquoi. Pour répondre à ces questions, le sujet devait choisir, parmi les six affirmations suivantes, celle qui lui paraissait la plus juste :

- 1) *Il n'aurait pas dû faire cela; il est certain de se faire prendre et aboutira probablement en prison;*
- 2) *Il devait voler le médicament. Si sa femme survit, elle sera encore plus gentille envers lui à cause de cela. Il sera un homme plus heureux;*
- 3) *Il a bien fait d'aider son épouse parce que c'est gentil de le faire; son épouse et ses amis le tiendront en plus haute estime parce qu'il l'a aidée;*
- 4) *L'homme devait obéir à la loi, même si cela devait lui causer des souffrances personnelles. La loi c'est la loi;*
- 5) *Il a bien fait de voler le médicament parce que le pharmacien était injuste en l'empêchant de prendre soin de son épouse, il n'avait pas à obéir à une règle injuste;*

6) *La vie de son épouse est plus importante que le droit du pharmacien à sa propriété. Il devait voler le médicament.*

Chacune de ces affirmations correspond à un stade du développement moral de l'individu (Kohlberg, 1969).

Niveau 1 : moralité préconventionnelle (entre 4 et 10 ans)

Stade 1 : orientation vers la punition => obéissance à des règles pour éviter la punition L'enfant décide de ce qui est mal sur la base des actions pour lesquelles il est puni. L'obéissance est perçue comme une valeur en soi, mais l'enfant obéit parce qu'il veut éviter les punitions et que l'adulte possède un pouvoir supérieur.

Stade 2 : orientation vers la récompense => conformisme pour obtenir des récompenses. L'enfant se plie aux règles qui sont dans son intérêt immédiat, ce qui entraîne des conséquences plaisantes est nécessairement bien. Ce qui est bien est aussi ce qui est juste. L'enfant obéit dans le but d'obtenir des faveurs, des gratifications : il y a un échange.

Niveau 2 : moralité conventionnelle (entre 10 et 18 ans)

Stade 3 : orientation bon garçon/bonne fille => conformisme menant à l'approbation des autres. La famille ou le petit groupe auxquels la personne appartient deviennent importants. Les actions morales sont celles qui correspondent aux attentes des autres ou qui permettent d'éviter leur désapprobation. Être bon est important en soi et l'enfant valorise la confiance, la loyauté, le respect, la gratitude et la conservation des relations mutuelles.

Stade 4 : orientation vers l'autorité => respect de la loi et des règles sociales avec approbation et censure de l'autorité et une sensation de culpabilité si « l'on ne fait pas son devoir ». On observe un déplacement des préoccupations centrées sur la famille et les groupes proches de l'enfant vers une société plus élargie. Le bien consiste à accomplir son devoir et à éviter la réprobation des autorités. Les lois doivent être respectées sauf en cas extrême. Il est bien de contribuer à aider la société.

Niveau 3 : moralité postconventionnelle (18 ans et plus)

Stade 5 : orientation du contrat social => actions guidées par des principes communément admis pour le bien public, principes allant dans le sens du maintien du respect des pairs et donc du respect de soi. L'action doit tendre vers « le meilleur pour le plus grand nombre », vers le respect des règles collectives. L'adolescent ou l'adulte sait qu'il existe différents points de vue et que les valeurs sont relatives. Les lois et les règles doivent être respectées pour préserver l'ordre social, mais elles peuvent être modifiées. Toutefois, certaines valeurs absolues comme l'importance de la vie humaine et la liberté de chacun doivent être défendues à tout prix.

Stade 6 : orientation des principes éthiques => les actions sont guidées par des principes éthiques choisis par l'individu lui-même (relevant des valeurs de justice, de dignité, d'égalité); il éprouve un sentiment d'engagement personnel par rapport à ces principes. L'adulte respecte les principes éthiques librement choisis pour déterminer ce qui est bien et il les respecte. Comme les lois suivent normalement ces principes, elles doivent être observées. Mais lorsqu'une contradiction survient entre la loi et la conscience, c'est la conscience qui a priorité. À ce stade, les principes éthiques auxquels on se conforme font partie d'un système de valeurs et de principes clairs, intégrés, bien pesés et observés de façon conséquente.

D'après Kohlberg, les enfants partent tous du niveau 1 (orientation vers la punition) et parviennent au niveau 4 (orientation vers l'autorité) vers l'âge de 13 ans. Seuls 10 % des adultes qui ont participé aux expérimentations arrivent au niveau le plus élevé du développement moral, c'est-à-dire au stade 6 : orientation des principes éthiques.

Le développement du Moi de Loevinger

Voici une explication du développement du Moi, présenté par Limoges et Paul (1990) et fondé sur la théorie de Loevinger. Les stades qu'il comporte seront présentés par la suite.

1. Le Moi est un processus d'assimilation que stimule l'interaction avec son environnement.
2. C'est une structure qui lutte pour sa consistance interne, car c'est elle qui donne un sens intime à l'être humain.
3. C'est un concept holistique s'opposant à tout dualisme (ex. : corps-âme).
4. Cette théorie est foncièrement sociale : on ne se construit pas seul.
5. Le but du Moi est de donner un sens à la vie.
6. Le Moi peut être défini non pas par ce qu'il fait, mais par ce qu'il est. La structure tend à filtrer son environnement en ignorant ou en déformant les situations avec lesquelles il est incompatible. Le Moi tend donc vers la stabilité, c'est-à-dire que plus l'équilibre est grand à l'intérieur de soi, plus le passage à un autre stade est difficile.



Il peut être pertinent, tant pour ce qui est de la théorie de Kohlberg que pour celle de Loevinger, de proposer des dilemmes moraux et des situations de dissonance cognitive pour déstabiliser la personne et la rendre perméable à d'autres façons de voir.

Le premier stade, appelé **pré-social**, correspond à l'étape où le bébé ne différencie pas encore son Moi du monde extérieur. Le deuxième stade, **impulsif**, est caractérisé par l'enfant. Nous pouvons penser à la crise du « non » et du peu de contrôle de l'impulsivité. À cause de la grande dépendance de l'enfant, ce stade s'accompagne de la peur des représailles. Les parents sont des pourvoyeurs et « bon » signifie « bon pour moi ».

Le stade suivant, **auto-protecteur**, est caractérisé par un début de contrôle des impulsions au moyen de l'anticipation des récompenses et des punitions. La principale préoccupation est de demeurer sur ses gardes, de façon à fuir les difficultés. C'est le fait de se faire prendre qui définit l'action comme mauvaise. Un adulte fixé à ce stade devient opportuniste et manipulateur dans ses relations avec autrui. La vie idéale est la vie facile, sans effort, dans un contexte de grande richesse. C'est le hasard qui détermine la chance ou la malchance. Le déterminisme interne existe plus ou moins et dans ce sens, il ne voit pas sa responsabilité par rapport aux événements. Si la confiance est suffisamment développée, il pourra passer au stade suivant.

Le stade **conformiste** est celui où l'individu identifie son propre bien au bien commun tel celui de sa famille et de ses amis. Il suit les règles du groupe parce qu'il intègre ces règles. Il est tellement centré sur le groupe qu'il ne perçoit pas bien les différences entre les individus. Il recherche la conformité et le fait d'affirmer sa différence l'effraie. Le monde est perçu de manière binaire, bon-mauvais, j'aime-j'aime pas, notre groupe-leur groupe. La compréhension du monde est simpliste. Les gens sont ce qu'ils doivent être, c'est-à-dire ce qui est approuvé socialement. Les rôles sexuels sont stéréotypés et habituellement conventionnels. La gentillesse, le dévouement et la collaboration sont tenus en haute estime si l'on compare à l'orientation compétitive du stade précédent. L'accent est mis sur l'extériorité du comportement plutôt que sur l'intériorité des sentiments. Il est donc intéressé à son apparence, à sa réputation et à ses possessions matérielles.

Le stade **conscientieux-conformiste** est sans doute le plus répandu dans la population adulte de notre société. Il se différencie par une augmentation de la conscience de soi et de la perception des multiples facettes que présentent les situations. Cette conscience amène le développement de l'autocritique par rapport à l'idéal du Moi social établi par les normes et le soi intérieur. La personne comprend qu'il peut y avoir plusieurs solutions et exceptions aux diverses situations.

Au stade **conscientieux**, les principaux éléments de la conscience sont présents, tels les objectifs à long terme, des standards évalués par la personne, une autocritique nuancée et un sens des responsabilités. Les lois sont intériorisées ainsi que l'esprit et le sens de ces lois. Elles ne sont plus des absolus. Blessé une personne ou lui nuire est plus grave que de désobéir à une loi. L'individu, à ce stade, se perçoit à l'origine de sa propre destinée et se sent responsable des autres, parfois à l'excès. Il aspire plus à sa réalisation personnelle qu'à la reconnaissance sociale. Il nuance ses polarités et il est capable de mieux se décrire.

Le stade **individualiste** est marqué par une augmentation de l'individualité et une reconnaissance de l'inévitabilité de la dépendance affective ou de l'interdépendance et une reconnaissance des différences individuelles et de la complexité des situations. La personne augmente son acceptation d'elle-même et d'autrui. Elle saisit les nuances dans les comportements et fait preuve d'une grande tolérance aux paradoxes, aux contradictions de la vie en elle et autour d'elle.

Au stade **autonome**, la personne intègre ce qui pouvait sembler contradictoire, pour une plus grande synthèse des événements. Elle reconnaît et affronte ses conflits internes et arrive à transcender ses états d'ambiguïté. La personne autonome saisit l'autre dans le besoin de faire des erreurs. Elle comprend la limite des stades antérieurs et développe une tolérance à ces incertitudes. Elle accueille avec finesse sa propre réalité interne tout en étant capable de recevoir l'autre et ses composantes. Elle exprime ses sentiments de façon claire, poignante et aussi humoristique.

Le stade **intégré** est le plus difficile à décrire en raison du peu de personnes qui l'ont atteint. Il s'agit de la consolidation de l'identité et de l'intégration des stades antérieurs.

Tableau 17
Identification des stades
Comment reconnaître que l'individu a amorcé un stade (Limoges, 1990)

STADES	IDENTIFICATEURS
Symbiotique	
Impulsif	L'individu différencie le soi du non-soi.
Auto-protecteur	Il anticipe les récompenses et les punitions. Il reconnaît les règlements.
Conformiste	Il identifie son bien-être à celui du groupe (famille-pairs). Préalable : la confiance.
Conscientieux- conformiste	Il prend conscience qu'il ne réalise pas totalement l'idéal proposé par l'environnement. Préalable : la conscience de soi
Conscientieux	Il internalise sa conscience.
Autonome	Il reconnaît et aborde ses problèmes internes et les conflits entre ses besoins et devoirs. Il voit la vie comme un tout.
Intégré	



Éducation,
Loisir et Sport

Québec

