

Lien social et Politiques

L'accompagnement éducatif des jeunes en processus de raccrochage scolaire à l'éducation des adultes : entre contrôle, service et relation

Johanne Cauvier et Danielle Desmarais

Accompagnement des jeunes en difficulté
Numéro 70, automne 2013

URI : id.erudit.org/iderudit/1021155ar

DOI : [10.7202/1021155ar](https://doi.org/10.7202/1021155ar)

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Lien social et Politiques

ISSN 1204-3206 (imprimé)
1703-9665 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Cauvier, J. & Desmarais, D. (2013). L'accompagnement éducatif des jeunes en processus de raccrochage scolaire à l'éducation des adultes : entre contrôle, service et relation. *Lien social et Politiques*, (70), 45–62. doi:10.7202/1021155ar

Tous droits réservés © Lien social et Politiques, 2013

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne. [<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>]

érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. www.erudit.org

L'accompagnement éducatif des jeunes en processus de raccrochage scolaire à l'éducation des adultes : entre contrôle, service et relation

JOHANNE CAUVIER

Professeure en formation pratique
Enseignement en adaptation scolaire et sociale
Université du Québec à Rimouski

DANIELLE DESMARAIS

Professeure titulaire
École de travail social
Université du Québec à Montréal

Depuis deux décennies, une diversité de pratiques d'accompagnement a émergé. La demande d'accompagnement va de pair avec des fractures dans les liens sociaux et la demande de performance, d'excellence et d'efficacité par une partie de la classe dirigeante (Cauvier, 2008). L'école n'échappe pas à cette nouvelle réalité sociétale.

Au Québec, depuis la dernière décennie, les centres d'éducation des adultes (CEA) comme les organismes communautaires québécois de lutte contre le décrochage (OCLD) accueillent un nombre croissant de jeunes adultes de 16-20 ans. En 2008, les données statistiques du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2008) montrent que 54,3% des apprenants des CEA ont moins de 25 ans (soit plus de 115 000 jeunes) et que de ce nombre, 62,4% n'ont pas atteint l'âge de 20 ans. Pour ces apprenants, les CEA et les OCLD représentent une seconde chance pour l'obtention d'un premier diplôme leur permettant d'améliorer leurs perspectives d'avenir. Toutefois, plusieurs de ces jeunes apprenants présentent diverses difficultés et constituent, par le fait même, un défi pour les enseignants et enseignantes. Elles ou ils sont de plus en plus amenés à jouer un rôle d'accompagnateur et ainsi à développer notamment des compétences relationnelles nouvelles. Mais alors, comment penser l'accompagnement éducatif des 16-20 ans en formation générale dans un CEA ou dans un OCLD ?

Le présent texte comprend quatre sections : une première section examinera l'émergence de l'accompagnement dans la contemporanéité, les changements dans l'institution scolaire et chez les jeunes de 16-20 ans fréquentant les CEA et les OCLD, ainsi que l'accompagnement en tant que pratique éducative. La deuxième section présentera une modélisation de l'accompagnement éducatif pour les jeunes en formation générale à l'éducation des adultes ou dans un organisme communautaire de lutte contre le décrochage scolaire et fera état des différentes postures pour l'enseignant ou l'enseignante qui les accompagne. La troisième section cerne les choix méthodologiques de notre recherche. Enfin, la quatrième section offre quelques observations sur l'accompagnement à partir des données discursives des entretiens auprès de six enseignants travaillant dans un centre d'éducation aux adultes ou dans un organisme communautaire autonome.

L'ACCOMPAGNEMENT

Cette première section pose d'abord la nécessité de l'accompagnement dans la contemporanéité, c'est-à-dire dans une société hypermoderne obsédée notamment par la performance, entraînant par le fait même des effets sur les relations entre adultes et jeunes, et plus spécifiquement sur la relation pédagogique à l'école. Enfin, l'accompagnement en tant que pratique éducative sera présenté comme une voie de renouveau de la relation éducative avec les jeunes adultes en processus de rattachage scolaire à l'école.

L'accompagnement : une nécessité dans la contemporanéité

L'accompagnement ne se comprend plus comme il y a 20 ans, soit à partir des philosophies de l'assistance et du développement. Dans les profondes et nombreuses mutations qui touchent notre société, les exigences de mobilité, les transitions de vie et les parcours atypiques caractérisent les trajets individuels où chacun se retrouve à se construire par lui-même. Conséquemment, l'adulte d'aujourd'hui est pris « dans la tempête de ses fragilités », « sans possibilités de s'appuyer sur des points de repère autres que ceux qu'il va chercher à se donner » (Boutinet, 2007 : 32). Il éprouve de plus en plus le besoin d'être accompagné dans l'insécurité, le doute, l'absence d'horizon, en vue de se donner des perspectives et des repères, de s'assurer de ce qui est crédible ou non.

Ces mutations sociétales ne peuvent être sans effet sur l'école puisque tout ce qui affecte la société rebondit sur l'école, et inversement. Corrélativement à ce qui précède, nous nous interrogeons sur les transformations dans le monde scolaire.

L'institution scolaire en mutation

La démocratisation de l'enseignement au Québec dans les années 1960, la fin de l'homogénéité des valeurs et la montée de l'individualisme ont créé chez

les enseignants un sentiment de perte dans leur légitimité et leur influence sur le destin des apprenants. Pourtant, ces enseignants sont des modèles identificatoires pour les élèves et ils peuvent les aider à se forger une personnalité (Cauvier, 2008).

Quant à l'institution scolaire, elle pense et agit sur le modèle d'une entreprise – «taux de productivité, plan de croissance, contrôle de qualité, reddition de comptes et obligation de résultats» (Henry, 2002) – en mettant en avant la dimension professionnalisante à l'aide du diplôme et en reléguant au second plan les visées éducatives et socialisatrices. La société juge l'institution scolaire en fonction de ses résultats, c'est-à-dire à partir de la réussite de ses élèves, exprimée en nombre d'échecs, en taux de persévérance ou en moyenne aux examens. Comme le souligne Dubet (2008), les jeunes ne sont pas qu'une série de statistiques qui déterminent leurs réussites ou leurs échecs. Ils ont une vie à l'école, des sentiments, des relations et des motivations.

Les jeunes d'aujourd'hui confrontés aux réalités de l'hypermodernité

Les jeunes du XXI^e siècle sont confrontés aux réalités de l'hypermodernité : la fragmentation de soi, l'excès et l'incertitude (Aubert cité dans Desmarais, 2012a). Vivant dans une société de la satisfaction immédiate n'offrant pratiquement plus de référents communs, les jeunes adultes doivent de plus en plus compter sur leurs propres ressources pour se frayer un chemin dans une société où les attentes sont de plus en plus grandes en matière de formation et d'éducation (Desmarais, 2012a).

Pour plusieurs jeunes de 16-20 ans qui fréquentent l'éducation aux adultes, le socle des ressources personnelles et sociales est défaillant. Le passage à la vie adulte est souvent difficile, voire inquiétant, au point de vue tant psychique que social (Desmarais, 2012a ; Desmarais, 2012b). Sachant que le rapport à l'autre est décisif dans la construction de soi puisqu'il est un procès de transformation du rapport du sujet à lui-même et à l'autre (de Villers, 2003), accompagner un jeune pendant son passage à l'éducation aux adultes devient une nécessité afin que ce dernier puisse s'insérer dans la société. Face à des jeunes en difficulté, un accompagnement pluriel et concerté constitue une approche originale de lutte contre le décrochage scolaire (Desmarais, 2011) et peut offrir à ces jeunes des conditions de réussite scolaire, voire de réussite éducative.

L'accompagnement en tant que pratique éducative

Chez Desroche (1978, 1991), l'idée de l'accompagnement se conçoit comme une conduite maïeutique. La pratique est soutenue par la narrativité (histoire et projet), et l'ouverture des choix est centrée sur la personne en formation,

sur le respect mutuel et la coopération. Pour Honoré (1992 : 41), toute pratique formative demande de créer les conditions qui permettent, d'une façon concomitante, de développer « un espace de plus en plus relationnel » et « un temps de plus en plus intentionnel » pour que chaque être humain puisse faire œuvre de lui-même.

L'enseignant peut remplir une fonction d'accompagnement en tant que pratique éducative. Dans la pédagogie du connaître de Not (1979), l'élève est l'auteur de son propre développement, et notamment lorsqu'il construit lui-même sa connaissance en tant que sujet. Ce qui est recherché, c'est l'appropriation du savoir par l'élève qui mobilise ses ressources propres de compréhension, de mémorisation et de réflexion afin de devenir autonome dans l'appropriation de ses savoirs. Ainsi, l'élève construit ses propres connaissances en tant que sujet connaissant. De plus, en tant que pratique éducative, l'accompagnement se pense comme une action d'amélioration du vivre individuel et collectif, voire comme une pratique d'émancipation, à partir de la création d'une ou de plusieurs alliances symboliques (Desmarais, 2011).

Enfin, en tant que projet éthique, l'accompagnement se situe au cœur des enjeux sociaux et se fonde sur la reconnaissance des sujets en action dans le processus qu'ils élaborent réciproquement. Cette relation tend vers l'égalité des protagonistes et renvoie à trois principes : de similitude (l'autre est semblable à moi), de dynamique (l'autre, comme moi, peut changer) et, enfin, d'altérité ou d'opposition (l'autre est radicalement différent).

MODÉLISATION DE L'ACCOMPAGNEMENT ÉDUCATIF

Ce deuxième volet présente une modélisation de l'accompagnement éducatif des jeunes en formation générale à l'éducation des adultes. Afin de penser l'accompagnement éducatif du personnel enseignant auprès de ces apprenants, nous nous sommes inspirés notamment du modèle de Desmarais (2011) sur l'accompagnement (psycho)éducatif, modèle développé dans le cadre d'une démarche autobiographique de petit groupe (DAPG) ainsi que sur la modélisation de De Villers (1999).

Le modèle d'accompagnement éducatif se conçoit comme un système dynamique comprenant plusieurs éléments articulés entre eux de manière cohérente. Les composantes suivantes seront abordées : l'accompagnement en tant que processus et la dynamique d'accompagnement des jeunes adultes, dynamique schématisée en deux axes : l'axe relationnel et l'axe des contenus de formation.

L'accompagnement en tant que processus

L'accompagnement en tant que pratique éducative se caractérise par une double dimension : il revêt un caractère relationnel fort et s'inscrit dans un espace-temps

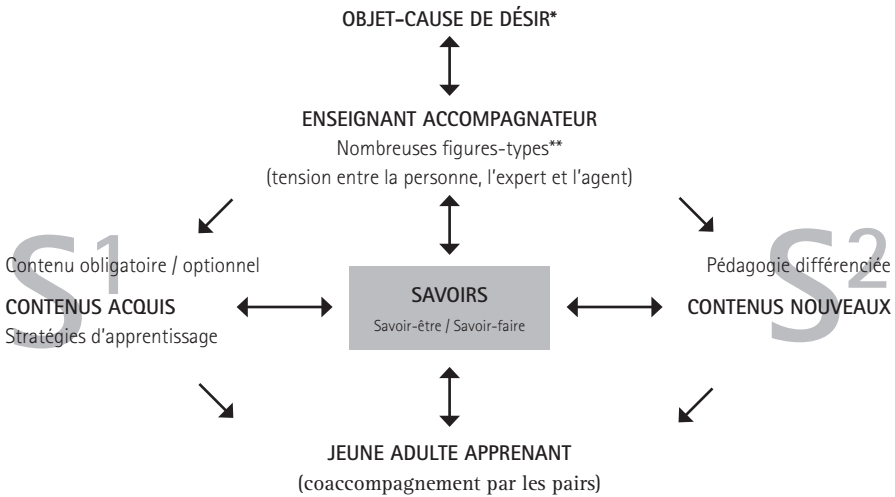
précis. Penser l'accompagnement dans une temporalité spécifique, c'est le penser en tant que processus, en prenant en compte le déroulement de l'accompagnement, les capacités autotransformatrices des sujets et en cherchant à coconstruire un mouvement qui va se poursuivre dans le temps (Desmarais, 2011). Dans le processus d'accompagnement, l'accompagnateur passe d'une logique d'expertise centrée sur l'action à une logique d'autonomisation centrée sur la personne (Paul, 2004). Pour vivre cette double expérience, relationnelle et temporelle, l'accompagnement exige une attitude d'ouverture réflexive et critique, c'est-à-dire comme expérience questionnant l'expérience (Cauvier, 2008).

Une relation d'accompagnement se déroule habituellement dans un contexte et s'inscrit dans un cadre déterminé dont les protagonistes doivent intégrer les contraintes dans la négociation de leur accord mutuel d'engagement. Le cadre d'action, c'est d'abord l'espace physique, le lieu où se déroule la rencontre entre l'accompagnateur et l'apprenant (Amiguet et Julier, 2001), le lieu où il y a coexistence. Le cadre inclut également la situation d'apprentissage (Charlot, 2002) ou la situation éducative (Bouchard et Saint-Amant, 1994), c'est-à-dire les personnes, les moments et l'aboutissement du processus, bref, ce qui en résulte. À l'instar de l'intervention sociale, le cadre de l'accompagnement éducatif « implique un travail de mise en accord sur le sens de la rencontre, ses objectifs et ses modalités. Ce travail de définition d'un contrat de collaboration sert de matrice relationnelle au développement de l'intervention [de l'accompagnement] et de sa coévolution » (Amiguet et Julier, 2001 : 101).

La dynamique d'accompagnement des jeunes adultes

L'accompagnement éducatif en tant que processus peut être modélisé à partir d'un diagramme (voir le schéma 1 à la page suivante) constitué de deux axes croisés (de Villers, 1999) : à la verticale, celui de la relation formative, impliquant le ou les sujets apprenants et l'enseignant accompagnateur, où se greffent plusieurs figures-types (Pineau, 1998) en fonction des besoins des apprenants et, à l'horizontale, celui des contenus.

Ce schéma permet d'articuler la dynamique relationnelle et ses contenus en revisitant la dialectique inextricable enseigner/apprendre à partir de la perspective de l'éducation tout au long de la vie (Colin et Le Grand, 2008). Les deux composantes essentielles de l'accompagnement (l'axe relationnel et l'axe des contenus) varient selon l'étape du rattachement scolaire vécu par les jeunes. Dans le processus même d'accompagnement éducatif, l'enseignant accompagnateur va reconnaître le jeune adulte dans sa spécificité, y compris dans ses acquis (S1). Le jeune adulte, de son côté, manifeste son identité propre, y compris lesdits acquis. Entre les contenus acquis (S1) et les contenus nouveaux (S2), l'enseignant accompagnateur propose de nouveaux contenus au jeune adulte (informations, savoirs, savoir-être, savoir-faire, savoir-vivre) et ce, en adaptant

Schéma 1 : Dynamique d'accompagnement éducatif des jeunes adultes**LÉGENDE**

S¹ : Sujet-acteur avant l'entrée en formation, avec ses acquis formatifs.

S² : Sujet-acteur transformé par ses nouveaux acquis formatifs.

* Voir de Villers (1999).

** Voir Pineau (1998).

ses stratégies pédagogiques aux besoins des apprenants. Une bonne partie de ces contenus nouveaux (S2) deviendront des connaissances. Ainsi, le jeune apprenant, en s'appropriant ces contenus nouveaux (S2), se met en forme, se construit lui-même et transforme son rapport aux autres et au monde (Charlot, 2002).

Penser l'accompagnement éducatif des jeunes dans une articulation dynamique des deux axes, c'est promouvoir simultanément les dimensions cognitive, affective et identitaire de l'éducation et de la formation. La qualité des relations formatives constitue non seulement un levier pour l'acquisition de nouveaux contenus par les jeunes apprenants, mais également, pour plusieurs d'entre eux, un savoir à acquérir, car il a été absent de leur expérience antérieure de la vie.

- **L'axe relationnel dans la dynamique d'accompagnement éducatif des jeunes adultes**

L'axe relationnel dans la dynamique d'accompagnement éducatif des jeunes adultes comprend des composantes et des postures plurielles. Les composantes de l'axe relationnel sont au nombre de trois : en premier lieu, le désir, celui de

l'enseignant accompagnateur et celui du jeune adulte apprenant ; en deuxième lieu, la confiance entre les protagonistes de la dynamique relationnelle ; enfin, comme nous l'avons déjà mentionné, une pratique réfléchie de la part de la personne qui accompagne. Quant aux postures, nous en retiendrons trois : la posture de la personne, celle de l'expert et, enfin, celle de l'agent.

– *Des composantes essentielles de la dynamique relationnelle*

Dans le schéma précédent, l'axe vertical met en scène l'enseignant accompagnateur et le jeune apprenant. Sur cet axe, on repère d'abord le désir de l'enseignant accompagnateur et celui du jeune adulte apprenant, moteur de la relation. Le désir du jeune adulte apprenant prend forme au cœur de la relation avec l'enseignant accompagnateur et des savoirs enseignés. Pour ce faire, l'enseignant accompagnateur met en jeu son propre désir de savoir afin qu'un signe de reconnaissance s'échange dans la relation formative et ainsi autorise le sujet à y engager son propre désir.

La confiance est une caractéristique essentielle au développement d'une relation d'accompagnement. La confiance appelle, d'une part, à la construction d'une reconnaissance mutuelle, c'est-à-dire la possibilité, pour le jeune adulte apprenant, de se fier à l'enseignant accompagnateur et, d'autre part, au sentiment d'être soi-même digne de la confiance de l'enseignant accompagnateur. Lorsque la confiance ne peut se développer dans des conditions favorables, et ce, pour diverses raisons, le jeune adulte éprouve de la méfiance et l'accompagnement ne peut plus se poursuivre.

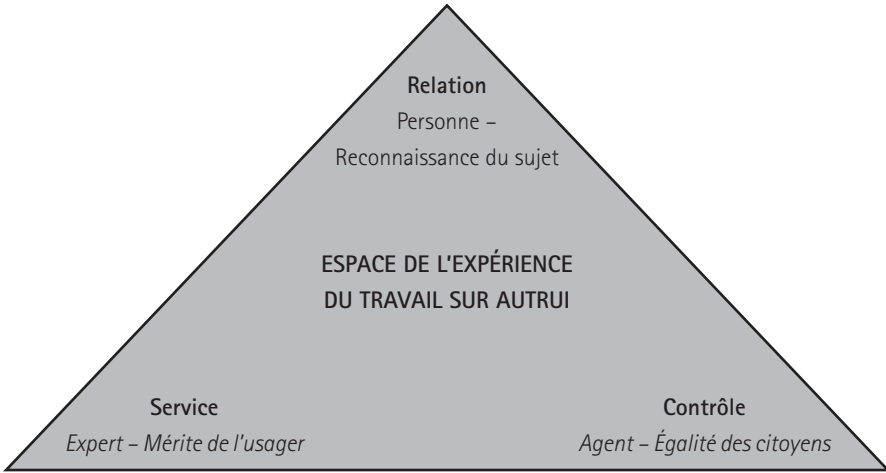
De plus, l'accompagnement de jeunes adultes en situation de raccrochage scolaire demande aux personnes accompagnatrices de développer une pratique réflexive, c'est-à-dire de créer ou d'adapter des modèles d'intervention ou d'accompagnement à partir des besoins de chaque jeune et d'examiner l'efficacité des interventions dans le but d'améliorer l'accompagnement. Cela exige aussi une capacité réflexive de soi sur soi afin de comprendre ce qui se cache derrière des réactions inappropriées. Une connaissance plus approfondie de soi exerce un effet éclairant sur l'agir. Enfin, la relation dyadique construite sur un rapport de respect et de reconnaissance de l'un comme de l'autre demande, de la part de l'enseignant accompagnateur, de l'authenticité, de l'humilité face à ses propres limites et incite de la modestie.

– *Des postures plurielles pour l'enseignant accompagnateur*

L'enseignant accompagnateur de jeunes adultes en situation de raccrochage scolaire est appelé à travailler la proximité à travers différentes postures afin de trouver la bonne distance entre l'élève et lui-même. Paul (2004), Dubet (2002) et Pineau (1998) ont repéré de multiples postures-types d'accompagnement sur l'axe relationnel. À l'instar du « travail sur autrui » triangulé par Dubet (2002),

nous en retenons trois principales : la posture de la personne, celle de l'expert et, enfin, celle de l'agent. Ces trois postures sont illustrées dans le schéma suivant.

Schéma 2 : Espace de l'expérience du travail sur autrui



Source : Dubet, 2002, p. 81.

À la posture de la personne, qui se concrétise dans la relation, Dubet (2002) ajoute deux niveaux d'action. Tout d'abord, la posture de l'expert qui se concrétise dans le service. L'expert doit s'acquitter efficacement des tâches techniques telles les stratégies pédagogiques, la didactique et ainsi de suite. Également, à cette expertise strictement technique s'ajoute un ensemble de compétences tenant au développement de l'organisation elle-même, à savoir la construction d'activités conjointes, l'organisation du travail, la connaissance des procédures, et la collaboration au sein d'une équipe et d'une organisation. Enfin, à la posture de la personne et de l'expert s'articule la posture de l'agent qui exerce un contrôle (Dubet, 2002). Ce dernier fait respecter un ensemble de règles et une discipline associées au cadre institutionnel. L'enjeu de l'autorité semble renfermer plusieurs dilemmes et des défis de l'accompagnement des jeunes en difficulté. À l'instar d'un certain nombre d'auteurs français, nous pensons que tout espace éducatif pour les jeunes doit refléter leur nouvelle situation en tant que sujets de droit ayant, au sein de chaque espace de vie, des libertés fondamentales. L'autorité se définit aujourd'hui comme un processus relationnel de reconnaissance et d'acceptation mutuelle. Dans cette foulée s'impose la nécessité de reconnaître les domaines à l'intérieur desquels les jeunes ont une autorité et de les incarner dans les relations éducatives. La logique de contrôle est ici

sous-tendue par un principe d'égalité. De notre point de vue, l'accompagnement s'opérationnalise dans une tension constante entre ces trois pôles.

De manière concomitante et en concordance avec plusieurs auteurs cités, nous pensons que ces postures se concrétisent dans trois registres interreliés de praxis, soit escorter, guider et conduire (Paul, 2004). *Escorter* renvoie au registre de l'aide, de l'assistance, du secours et de la protection. Le premier principe de cet art est fondé sur une forte discipline personnelle intérieure et sur la sollicitude à l'égard de chacun. Accompagner l'apprenant ou les apprenants dans ce registre consiste à faciliter sa réussite, son développement ou son avancée, à l'écouter, à l'encourager, à le soutenir et à lui donner ce dont il a besoin sur le plan social et affectif tout au long du processus d'apprentissage. *Guider* concerne le registre du conseil, de la guidance et de l'orientation. Il se réfère à la notion socratique de maïeutique, soit l'art de faire accoucher les idées par un dialogue questionnant pour faire apparaître la vérité. Guider évoque l'idée de l'aide au choix d'une direction et donc de la capacité à anticiper une action. Dans ce registre, l'accompagnement de l'apprenant ou des apprenants consiste à susciter la réflexion par le questionnement afin de résoudre un problème ou de mener à bien un projet. *Conduire*, enfin, inscrit l'idée d'une autorité exercée, d'une poussée, d'une sollicitation à la mise en mouvement. Il s'agit de se risquer ou de s'aventurer avec ce que cela induit comme incitation à se «prendre en main».

De notre point de vue, ces postures placent l'enseignant accompagnateur en situation de découverte sur soi et sur l'apprenant. L'enseignant assume un rôle nouveau en se mettant à l'écoute des jeunes adultes apprenants, en apportant un regard critique, en favorisant la production de connaissances avec le souci de la pertinence sociale, celle d'accompagner le jeune adulte dans son cheminement personnel et scolaire. En adoptant pour lui-même la posture de la *docta ignorantia*, l'enseignant accompagnateur reconnaît, d'une part, qu'il ne sait pas tout, que son point de vue peut être faillible, et, d'autre part, que l'autre est différent de soi et qu'il importe de maintenir une ouverture pour une meilleure compréhension d'autrui. Signalons enfin que l'accompagnement éducatif engage aussi les rapports entre pairs, que ce soit avec l'enseignant accompagnateur ou les jeunes entre eux. On parlera alors de coaccompagnement, et celui-ci prendra la couleur des postures exposées précédemment.

• L'axe des contenus de formation

La dynamique d'accompagnement est constituée du croisement d'un axe relationnel avec un axe des contenus de formation et des stratégies pédagogiques d'une part, et, d'autre part, des ressources mises à contribution par l'apprenant (voir schéma 1). Comme nous l'avons déjà mentionné, le jeune adulte apprenant aborde son processus formatif à partir des contenus qu'il a intégrés dans son parcours, dans un contexte d'éducation soit formel, soit non formel,

soit informel. L'enjeu de la formation repose entre autres sur l'articulation de nouveaux contenus aux contenus déjà acquis par le jeune adulte, mais aussi, au premier chef, par la reconnaissance et la prise en compte de ces acquis par l'enseignant accompagnateur. Les contenus sont de trois ordres : les informations, les savoirs et les connaissances. Pour Charlot (2002), l'information est une donnée objective extérieure au sujet. Quant au savoir, il est « constitué d'informations mises en relation, organisées par l'activité intellectuelle du sujet » (Legroux, 1981 : 133). Il est un objet, un produit communicable et il est toujours théorique (Charlot, 2002). Il n'y a donc de savoir – et, plus largement, de contenus s'appropriant –, que dans la relation. Pour Charlot (2002), le savoir – dans sa spécificité – est à la fois une relation du sujet à son monde, un produit de l'interaction et un résultat de la relation du sujet avec son monde (Charlot, 2002). La connaissance s'en distingue, car elle est « un savoir vécu et intégré par la totalité du sujet [...] dans la globalité d'un contexte » (Legroux, 1981 : 133). Ainsi, il existe principalement trois objets à s'approprier, d'après Charlot (2002) : des contenus virtuels (les matières scolaires), la maîtrise d'activités et, enfin, la régulation des relations interpersonnelles.

Apprendre, c'est d'abord établir un rapport au monde, affirme Charlot (2002), mais c'est aussi établir un rapport à soi et un rapport à autrui. Dans la situation d'apprentissage, l'apprenant devient l'auteur de son propre développement, notamment lorsqu'il construit lui-même ses connaissances en tant que sujet et qu'il assume son processus d'apprentissage. Pour ce faire, l'apprenant doit mobiliser ses ressources propres, telles la compréhension, la mémorisation et la réflexion, afin de devenir progressivement autonome dans l'appropriation de divers contenus.

Dans le sillage de plusieurs pédagogues (Meirieu, 1987, de Villers, 2002, notamment), mentionnons « qu'il n'y a de transmission que [lorsqu']un projet d'enseignement rencontre un projet d'apprentissage, quand un lien se tisse, même fragile, entre un sujet qui peut apprendre et un sujet qui veut enseigner » (Meirieu, 1987 : 42). Dans l'action éducative, l'enseignant accompagnateur recentre sa tâche sur le sujet apprenant afin de rendre possible l'engagement de l'apprenant dans un processus d'apprentissage ou d'appropriation, c'est-à-dire afin de présenter une matière à partir d'interrogations suffisamment significatives pour que l'apprenant se trouve inscrit dans un projet qu'il pourra faire sien.

CHOIX MÉTHODOLOGIQUES

Cette recherche-action engagée depuis plusieurs années a un double objet : les parcours de vie de jeunes en difficulté scolaire d'une part et, d'autre part, la mise en œuvre de pratiques d'accompagnement de ces jeunes, tant dans les centres d'éducation des adultes que dans les organismes communautaires, et ce, en région urbaine, semi-urbaine et rurale. Ici, en l'occurrence, sont mises en avant des pistes

interprétatives quant à l'accompagnement exercé par six personnes enseignantes en région urbaine. Cinq personnes enseignantes travaillent dans une école pour adultes et la sixième, dans un organisme communautaire autonome.

Cette perspective compréhensive s'inscrit dans l'approche clinique en sciences humaines qui s'appuie sur l'ethnographie et la praxéologie. L'approche clinique en sciences humaines (ACSH) se définit en particulier comme : 1) une pratique centrée sur des cas individuels qui font problème et pour lesquels il faut trouver une solution, 2) une pratique envisagée sous l'angle de leur singularité (Sévigny, 1993). Bref, l'approche clinique dans les sciences humaines, c'est à la fois une méthode et une voie de connaissance et d'action. Ainsi, l'ACSH est cohérente avec l'approche globale de recherche-action qui caractérise notre équipe de recherche. L'approche clinique prend en compte tous les niveaux de la réalité sociale.

Les entretiens semi-directifs effectués auprès des enseignants, dont une partie était explicitement biographique, nous a permis de mieux connaître ces derniers, de situer leur pratique en prenant en compte, certes, l'organisme pour lequel ces personnes travaillent, mais aussi leur passé ainsi que l'ensemble des éléments de leur histoire jugés significatifs et sur lesquels elles s'appuient dans leur pratique d'accompagnement actuelle. Il est à noter que les entretiens ont été effectués sur le terrain en deux temps étalés sur une période de quatre ans, de 2008 à mai 2012. Afin de tirer des savoirs des données recueillies sur le terrain, nous avons procédé à une analyse du contenu des entretiens dans la perspective d'une construction empirique de la théorie. L'analyse de contenu comprend diverses techniques de recherche et vise à évaluer l'importance de certains aspects du contenu manifeste ou latent d'une communication, orale ou écrite (Boutin, 2007).

QUELQUES OBSERVATIONS SUR L'ACCOMPAGNEMENT À PARTIR DES DONNÉES DISCURSIVES DES ENTRETIENS AUPRÈS DE SIX ENSEIGNANTS

Les observations sur les enjeux liés au cadre institutionnel

Les enjeux liés au cadre institutionnel sont multiples et de différents ordres. Mentionnons l'importance de la concertation entre les différents acteurs qui accompagnent les jeunes (école, services sociaux, Direction de la protection de la jeunesse [DPJ], etc.). Comme le soulignent la majorité des enseignantes et enseignants interviewés, le besoin de construire une connaissance partagée du jeune à partir de référentiels et de cultures professionnelles différentes permettrait de donner un meilleur service à l'apprenant. De plus, une stabilité des apprenants dans les groupes-classes, la possibilité, pour un enseignant ou une enseignante d'enseigner une même matière, une diminution du nombre d'élèves par groupe-classes, l'établissement d'un milieu de vie propice aux apprentissages, un jumelage

entre les adultes de plus de 25 ans et les jeunes afin d'augmenter la motivation de ces derniers sont les éléments à considérer dans un cadre institutionnel.

Depuis quelques années, les centres d'éducation des adultes sont confrontés à des clientèles de plus en plus jeunes ayant des problématiques multiples. L'absentéisme est l'une de ces problématiques. Dans notre recherche, un des centres d'éducation des adultes a établi le taux maximal d'absences à 10%. Cependant, pour une enseignante interviewée, il serait important de mettre également l'accent sur la qualité de l'attention des apprenants et non seulement sur leur présence physique. Toutefois, comme le souligne Drolet (2008), l'absentéisme ne serait-il pas un passage à l'acte du malaise que l'on porte et un appel au secours inconscient? Enfin, la gestion des parcours d'apprentissage des apprenants ne doit pas générer la mise en œuvre de procédures trop rigides qui stigmatisent l'apprenant. Cette gestion demande de la souplesse et de la créativité.

- **Un défi dans le travail d'accompagnement des jeunes apprenants : entre contrôle, service et relation**

Dans la profession enseignante, le travail d'accompagnement trouve une antinomie dans l'action entre le contrôle, le service et la relation. Dans la logique du contrôle, l'enseignant accompagnateur a comme responsabilité de donner un cadre explicite à l'apprenant, avec le moins de contradiction possible, avec rigueur, mais sans rigidité, en prônant une égalité des chances pour tous. Il s'agit pour lui de construire une relation sans que ce contrôle menace le développement et l'apprentissage de l'apprenant.

Dans son rôle d'expert, l'enseignant accompagnateur a également comme fonction de donner un service répondant aux besoins de chaque apprenant. Ce service est de plusieurs ordres, dont celui de répondre, entre autres, à la diversité et à la complexité des problématiques vécues par les apprenants (difficultés ou troubles d'apprentissage, difficultés de comportement, problèmes familiaux, économiques, et ainsi de suite), de répondre à l'obligation de résultats et à l'obligation d'être en formation continue, c'est-à-dire de s'inscrire à du perfectionnement afin de construire des compétences professionnelles cohérentes en regard de l'évolution du métier d'enseignant et du système éducatif.

Enfin, la dimension de la relation dans l'accompagnement auprès de l'apprenant constitue une forme d'engagement de la subjectivité de l'enseignant accompagnateur. D'une façon consciente et inconsciente, ce dernier transmet des valeurs, des croyances, des convictions et des principes sur le plan humain. De plus, ce savoir-être de l'enseignant accompagnateur va consister en un équilibre entre le savoir-être-soi et le savoir-être-sensible à l'autre afin que l'un comme l'autre puissent se reconnaître. Avant toute transmission de savoir, avant tout dispositif pédagogique, le désir de la rencontre éducative souhaitée par l'enseignant accompagnateur rejoint les apprenants (Cauvier, 2008).

Le contrôle

Dans l'accompagnement des apprenants à l'éducation des adultes, l'enseignant accompagnateur se retrouve parfois dans une tension entre la peur de rompre des liens étroits avec l'apprenant et la nécessité de prescrire le comportement souhaité chez l'apprenant, au niveau tant personnel que scolaire. L'enseignant accompagnateur se trouve ainsi coincé entre une sanction qui doit faire sens, et la préservation d'une confiance et d'un respect mutuels difficiles à mettre en œuvre. Des études québécoises et européennes ont démontré que la rigidité de la réglementation ainsi que la complexité et l'inflexibilité des procédures administratives peuvent être un frein, décourager les bonnes volontés ou entraver toute initiative (Huerre, 2006 ; Langevin, 1998).

Le service

Dans notre société où l'instruction largue sa mission éducative, où l'éclatement et la fragmentation identitaires requièrent la cohésion sociale pour subsister, l'enseignant accompagnateur devient le porteur de la mission éducative, qui consiste à développer l'apprenant dans l'ensemble de ses dimensions psychosociales et à assurer son développement afin qu'il devienne autonome et responsable. Ce sont elles et eux qui résolvent les problèmes que l'institution ne peut prendre en charge.

Pour remplir une telle mission éducative, selon une enseignante du corpus, les enseignants suivent des formations de perfectionnement, entre autres sur l'enseignement stratégique, qui leur permettent d'enrichir et de dynamiser leur pratique professionnelle. Toutefois, les tâches techniques de la formation, comme le mentionne DUBET (2002), ne seront transférées dans la pratique que dans la mesure où elles colleront à la personnalité de l'enseignant.

La relation

Dans l'accompagnement, l'enseignant accompagnateur se concentre à la fois sur la dynamique de la relation et sur le projet scolaire à réaliser. Par la création de liens étroits avec le jeune apprenant, l'enseignante ou l'enseignant qui accompagne amène ce dernier à découvrir et à développer ses ressources intérieures afin de mettre fin au cumul d'échecs et de ruptures qui a hypothéqué sa réussite ainsi que son développement personnel et social. Pour ce faire, les enseignants accompagnateurs de notre corpus misent sur le développement de l'estime de soi, la confiance, l'optimisme, le sentiment d'espoir, les aptitudes positives permettant de faire face à des problèmes et de les résoudre et de prévoir les conséquences à court, à moyen et à long terme. Cet accompagnement exige un travail à la fois scolaire et psychosocial adapté à chaque apprenant. Cette observation va dans le même sens qu'Angers et Bouchard (1986 : 36), qui indiquent

que « la création de soi-même ne se réalise qu'en surmontant les contradictions internes de son être. Elle s'opère par le dépassement de soi qui est le fruit d'un effort constant librement consenti ».

Dans la relation, l'enseignant accompagnateur est porteur d'un savoir-être-avec qui permet de réguler les comportements, d'être coresponsable de l'enseignement, d'être impliqué, persévérant, engagé, et d'avoir de la sollicitude envers les apprenants. Cette relation se traduit par des attitudes comme être à l'écoute, échanger, construire des liens, partager, accompagner, mais il s'y produit aussi une transmission d'attitude existentielle. Ainsi, de nouveaux savoir-être et de nouveaux savoir-devenir émergent. Quant aux apprenants, ces derniers s'intéressent aux professeurs qui s'intéressent à eux tels qu'ils sont, qui ont des ambitions pour eux, qui les considèrent comme des individus tout en étant justes et en veillant à préserver l'unité de la classe (Dubet, 2002).

L'axe des contenus

Donner un sens à l'apprentissage passe d'abord par la relation. Une offre de service spécifique alliant une approche individualisée et un enseignement différencié pourrait soutenir la majorité de la clientèle des CEA, c'est-à-dire des jeunes fragilisés, qui sont souvent les moins dotés en ressources économiques et culturelles et les moins soutenus par leurs familles. D'une part, l'approche individualisée vise à accroître la responsabilité, l'émancipation sociale et l'autonomie. Elle est une approche de la reconnaissance sociale qui prend en compte toutes les dimensions de la vie de l'apprenant et où l'interaction entre l'enseignant accompagnateur ou l'enseignante accompagnatrice et l'apprenant serait le moteur de l'échange et de la réciprocité.

D'autre part, le désir d'apprendre prend forme au cœur de la relation entre l'enseignant accompagnateur, l'apprenant et les contenus proposés. Pour ce faire, l'enseignant ou l'enseignante présente un ou des contenus relativement incomplets (de Villers, 1999) pour que l'apprenant s'engage dans le processus de construction de savoirs. Ces contenus doivent être pertinents et faire sens pour l'apprenant. Ce dernier doit aussi se sentir capable de relever les défis (Viau, 2009). Ce qui est recherché par l'enseignant accompagnateur, c'est l'appropriation du savoir par l'apprenant. Pour ce faire, l'apprenant doit mobiliser ses ressources propres de compréhension, de mémorisation et de réflexion afin de devenir autonome dans l'acquisition de ses savoirs. Enfin, pour l'apprenant, éprouver le plaisir d'une réussite, c'est permettre d'anticiper le plaisir de la réussite.

Quant au groupe de jeunes apprenants, il introduit la dimension interactive à partir des échanges, du travail, de la coconstruction de savoirs, de la collaboration. Le groupe relève du fonctionnement fondamentalement social de l'être humain. Faire l'expérience de soi, c'est aussi faire l'expérience d'autrui et du social. Comme le souligne Thibaudeau (2006 : 379), « plus une personne

s'actualise, plus elle devient sociale, réaliste, positive et capable de modifier créativement ce qui l'entoure et de s'y adapter».

À titre d'exemple, un enseignant interviewé et un de ses collègues en mathématique innovent dans leurs pratiques pédagogiques en concevant un cours d'écriture de chansons pour des apprenants de divers niveaux. Cette initiative a permis à des jeunes d'apprendre non seulement des notions scolaires, mais d'apprendre également sur eux-mêmes, notamment dans leur capacité à persévérer, à collaborer pour la préparation du spectacle et à démystifier le rôle des enseignants accompagnateurs. Ces enseignants ont développé aussi la liberté d'apprendre de leurs apprenants en leur accordant une plus grande confiance, que ce soit en tant que personne ou en tant que groupe, en misant sur leur envie de se réaliser.

CONCLUSION

Dans ce texte, nous avons présenté une modélisation de l'accompagnement éducatif des jeunes apprenants en processus de rattachement scolaire à l'éducation des adultes. Par la suite, à travers les propos de six enseignants et enseignantes, nous avons cherché à comprendre le processus et la spécificité de cet accompagnement. À ce propos, nous pouvons dire que l'accompagnement éducatif des jeunes en processus de rattachement scolaire représente un défi de taille pour l'enseignant accompagnateur ou l'enseignante accompagnatrice puisque faire œuvre d'éducation auprès de ces jeunes apprenants demande un engagement personnel et social.

Enfin, si l'engagement personnel et social place l'enseignant accompagnateur dans différentes postures, le travail réflexif et compréhensif de son accompagnement l'amène à pénétrer dans la profondeur de l'acte pédagogique, à porter une attention consciente sur son vécu expérimenté afin de mieux saisir et orienter certains apprentissages et certains enjeux de la vie du jeune apprenant accompagné, voire de sa propre vie.

RÉSUMÉ | ABSTRACT

L'article porte sur l'accompagnement éducatif des jeunes de 16-20 ans dans des programmes d'éducation des adultes. Il interroge d'abord le discours sur l'accompagnement. Les auteures y présentent ensuite une modélisation de l'accompagnement éducatif pour les jeunes à l'éducation des adultes à travers un schéma où se croisent deux axes : l'axe relationnel et l'axe des contenus. L'article fait également état des différentes postures pour l'enseignant ou l'enseignante qui accompagne. Enfin, à partir d'un corpus de six enseignants faisant partie d'une recherche entreprise depuis quelques années, certaines observations sont exposées afin d'illustrer la spécificité de l'accompagnement éducatif des jeunes québécois en processus de rattachement scolaire dans un centre d'éducation aux adultes ou dans un organisme communautaire autonome.

This paper concerns educational support for 16- to 20-year-olds in adult education programs. After examining the support discourse, it presents a model of educational support for young people in adult education. The model can be conceived as a conceptual plan in which the two main axes—relational and content—intersect. It also represents the different positions of the supporting teacher. Lastly, with reference to a group of six teachers who have been part of an action research project for several years, some observations are presented to illustrate the specificity of the educational support for young Quebecers going back to school in an adult education centre or an independent community organization.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AMIGUET, Olivier et Claude JULIER. 2001. *L'intervention systémique dans le travail social : repères épistémologiques, éthiques et méthodologiques*. Genève, Lausanne, Éditions IES.
- ANGERS, Pierre et Colette BOUCHARD. 1986. *L'activité éducative. Le développement de la personne*. Montréal, Bellarmin.
- BOUCHARD, Pierrette et Jean-Claude ST-AMANT. 1994. *On devrait fermer toutes les écoles et en faire comme la nôtre. Expériences de retour aux études dans quatre écoles québécoises : analyse de conditions de réussite scolaire*. Sainte-Foy, Université Laval. Rapport de recherche, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire.
- BOUTIN, Gérald. 2007. *L'entretien de groupe en recherche et formation*. Montréal, Éditions Nouvelles.
- BOUTINET, Jean-Pierre. 2007. *Penser l'accompagnement adulte : ruptures, transitions, rebonds*. 1^{re} éd. Paris, Presses universitaires de France.
- CAUVIER, Johanne. 2008. *La démarche autobiographique, un outil d'accompagnement de la construction identitaire d'adolescents de la 5^e secondaire*. Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Rimouski et Université du Québec à Montréal. <<http://www.archipel.uqam.ca/1577/1/D1698.pdf>>.
- CHARLOT, Bernard. 2002. *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris, Anthropos.
- COLIN, Lucette et Jean-Louis LE GRAND. 2008. *L'éducation tout au long de la vie*. Paris, Économica-Anthropos.
- DESMARAIS, Danielle. 2012a. *Contre le décrochage scolaire par l'accompagnement éducatif. Une étude sur la contribution des organismes communautaires*. Québec, PUQ.
- DESMARAIS, Danielle. 2012b. «Le raccrochage scolaire et la construction identitaire de jeunes adultes : des parcours en dents de scie», dans Danielle DESMARAIS, Isabelle FORTIER, et Jacques RHÉAUME (dir.). *Les transformations de la modernité et pratiques (auto)biographiques*. Québec, Les Presses de l'Université du Québec : 119-133.
- DESMARAIS, Danielle. 2011. «L'accompagnement éducatif au croisement d'une dynamique relationnelle et d'une herméneutique collective», dans Céline YELLE, Lucie MERCIER, Jeanne-Marie GINGRAS, et Salim BECHDADI (dir.). *Les histoires de vie, un carrefour de pratiques*. Québec, Les Presses de l'Université du Québec : 39-60.

- DESROCHE, Henri. 1991. «Maïeutique et Recherche-Action», dans Gaston PINEAU et Bernadette COURTOIS (dir.). *La formation expérientielle des adultes*. Paris, La Documentation Française : 83-100.
- DESROCHE, Henri. 1978. *Apprentissage 2 : éducation permanente et créativité solidaires*. Paris, Éditions Ouvrières.
- DROLET, Alain. 2008. «L'absentéisme de nos élèves à l'éducation des adultes». <<http://sitsatestrie.org/spip.php?article253>>. Page consultée le 25 novembre 2012.
- DUBET, François. 2002. *Le déclin de l'institution*. Paris, Seuil.
- DUBET, François. 2008. «Déscolariser la société», *Revue des sciences humaines*, 199, 12 : 32-35.
- HENNEZEL, Marie de, et Johanne de MONTIGNY. 1997. *L'amour ultime : l'accompagnement des mourants*. Paris, Librairie générale française.
- HENRY, Jacques. 2002. «Obligation pour qui? Résultats de quoi?». *Revue pédagogique*, 125, 11-12 : 24-27.
- HONORÉ, Bernard. 1992. *Vers l'œuvre de formation : l'ouverture à l'existence*. Paris, L'Harmattan.
- HUERRE, Patrice. 2006. *L'absentéisme scolaire ; du normal au pathologique*. Paris, Hachette littératures.
- LANGÉVIN, Louise. 1998. 2^e éd. *L'abandon scolaire*. Québec, Les éditions Logiques.
- LEGROUX, Jacques. 1981. *De l'information à la connaissance*. Paris, UNMFREO, Mésonance, 1-IV.
- MEIRIEU, Philippe. 1987. *Apprendre... oui, mais comment?* Paris, ESF Éditeur, «Collection Pédagogies».
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. 2008. *Statistiques de l'éducation - Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire (Édition 2008)*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/StatEduc_2008.pdf>.
- NOT, Louis. 1979. *Les pédagogies de la connaissance*. Toulouse, Privat.
- PAUL, Maela. 2004. *L'accompagnement : une posture plurielle spécifique*. Paris, L'Harmattan.
- PINEAU, Gaston. 1998. «L'accompagnement comme art de mouvements solidaires», dans Gaston PINEAU (dir.). *Accompagnements et histoire de vie*. Paris/ Montréal, L'Harmattan : 7-20.
- SÉVIGNY, Robert. 1993. «L'approche clinique dans les sciences humaines», dans Eugène ENRIQUEZ, Gilles HOULE, Jacques RHÉAUME et Robert SÉVIGNY. *L'analyse clinique dans les sciences humaines*. Montréal, Éditions Saint-Martin : 13-28.
- THIBAudeau, Victor. 2006. *Principes de logique*. Québec, PUL.
- VIAU, Rolland. 2009. *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent, Québec, Éditions du Renouveau pédagogique.
- VILLERS, Guy de. 2003. *Figure de l'identité (Higgins) et identifications inconscientes (Freud et Lacan) dans le contexte d'un engagement en formation*. Communication au Symposium du REF, «Dispositif et dynamique d'engagement en formation des adultes». Genève, 18-19 septembre 2003.
- VILLERS, Guy de. 2002. «La dimension éthique de la fonction d'éducateur», dans Christiane GOHIER (dir.). *Enseigner et libérer : les finalités de l'éducation*. Québec, Presses de l'Université Laval : 105-124.

VILLERS, Guy de. 1999. «Le sujet divisé et le désir de formation», dans Étienne BOURGEOIS et Jean NIZET (dir.). *Regards croisés sur l'expérience de formation Action et savoir*. Paris, L'Harmattan : 81-107.