

Mémoire du Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage dans le cadre de la consultation du gouvernement du Québec en vue d'une Politique de la réussite éducative

Avant-propos

Le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport souhaite connaître des idées qu'il souhaite « innovantes », selon l'adjectif des instructions du gabarit des mémoires pour un projet de politique qui définirait l'école de demain et soutiendrait la réussite éducative. Notre mémoire porte sur les trois fondements de la réussite éducative proposés dans le texte de consultation. Toutefois, dans un premier temps, nous revenons sur quelques questions plus générales.

Renseignements généraux	
Nom	Centre d'études et de recherche sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA), Université de Sherbrooke
Signataires	Rachel Bélisle , professeure titulaire, directrice du Département d'orientation professionnelle Patricia Dionne , professeure adjointe au Département d'orientation professionnelle Anne Lessard , professeure titulaire au Département d'études sur l'adaptation scolaire et sociale, titulaire de la Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur l'engagement, la persévérance et la réussite des élèves Jean Gabin Ntebutse , professeur agrégé au Département de pédagogie Eddy Supeno , professeur adjoint au Département d'orientation professionnelle Sylvain Bourdon , professeur titulaire au Département d'orientation professionnelle et directeur du CÉRTA Avec la collaboration de Sylvain Paquette, coordonnateur du CÉRTA
Description de l'organisme	Le CÉRTA est un centre de recherche reconnu par l'Université de Sherbrooke qui regroupe, depuis 2003, des chercheuses et chercheurs des domaines de l'éducation, de l'orientation et des sciences sociales. Présentement, on trouve six membres réguliers au CÉRTA, tous professeurs et professeures à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. On trouve aussi 27 membres étudiants, 13 membres chercheurs associés et 5 membres professionnels associés. Depuis sa création, en 2003, plusieurs projets subventionnés ou contractuels ainsi que des essais, mémoires et thèses documentent des questions relatives à la réussite éducative des jeunes et des adultes. Les travaux d'Anne Lessard et Jean Gabin Ntebutse touchent notamment la réussite éducative des jeunes fréquentant le secteur de la formation générale des jeunes (FGJ) et ils ont contribué au mémoire du CRIRES à ce sujet. Les lectrices et les lecteurs sont invités à s'y rapporter. Le présent mémoire s'appuie surtout sur des projets concernant des jeunes de 16 et 17 ans ainsi que les adultes (18 ans et plus), leur orientation, leurs apprentissages, leurs parcours de vie et de formation, notamment en formation générale des adultes (FGA) et en formation professionnelle (FP). Nos travaux, et le présent mémoire, adoptent une perspective d'apprentissage tout au long et au large de la vie.
Numéro de téléphone	Pour les signataires, Rachel Bélisle : 819-821-8000 poste 61220
Adresse courriel	Rachel.Belisle@USherbrooke.ca
Lieu et date	Sherbrooke, 14 novembre 2016

Introduction

Le 16 septembre 2016, le gouvernement du Québec, par son ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), a lancé une consultation sur un projet de politique de la réussite éducative (MEES, 2016a), que nous désignons ici par PPRÉ. Le CÉRТА salue l'initiative du ministre de l'Éducation de tenter de définir l'école, et l'éducation en milieu scolaire, de demain. Le PPRÉ contient plusieurs pistes, certaines très générales, d'autres beaucoup plus pointues. Or on sort de la lecture avec l'impression d'un document fait à la hâte où on a tenté de regrouper un ensemble d'idées, d'inégal intérêt. Il est impossible de revenir sur l'ensemble de ces idées. L'absence de commentaire ne doit pas être interprétée ni comme un accord, ni comme un désaccord. Ainsi avons-nous ciblé les questions sur lesquelles nous pouvions réagir dans de brefs délais. Compte tenu que le gabarit incite à faire court, nous avons regroupé nos recommandations en Annexe 1 et ne référons pas systématiquement aux travaux de recherche sur lesquels nous nous appuyons. Les projets de recherche soutenant notre prise de position sont en Annexe 2, alors que l'Annexe 3 regroupe les références directes mobilisées dans le présent mémoire. Ce document comporte quatre sections : la première sur des observations générales, les trois suivantes sur les axes du PPRÉ. Une brève conclusion précède les trois annexes.

Commentaires généraux

Une conception de moyenne portée de l'éducation

Bien que ce ne soit pas explicite dans les documents de consultation (MEES, 2016a, 2016b), le PPRÉ mobilise une conception de moyenne portée de l'éducation, qui n'est ni celle de l'éducation tout au long et au large de la vie, telle que promue par l'UNESCO depuis le milieu des années 1990, inclusive de l'éducation dans la famille, la communauté et le voisinage, au travail, dans les groupes divers tels ceux religieux ou de loisirs, et, bien sûr, en établissement d'enseignement incluant le niveau postsecondaire, ni l'éducation restreinte aux programmes scolaires de la scolarité obligatoire. Bien qu'il eût

été intéressant de tenter d'inclure des pistes d'action qui ne concernent pas l'école¹, nous nous rallions, dans le cadre de ce mémoire, à limiter notre propos à la réussite éducative que soutient le passage par l'école. Comme une grande partie du texte porte sur l'école seulement, nous **recommandons que la politique soit plus explicite sur les limites de son propos.**

Inclure les adultes en formation dans la définition de la réussite éducative et ailleurs

Nous saluons la définition proposée de la réussite éducative comme englobant la réussite scolaire, et ses indicateurs que sont « les résultats scolaires et l'obtention d'un diplôme, d'un certificat ou d'une attestation » (MEES, 2016a, p. 6), mais en tenant compte de l'atteinte du plein potentiel des personnes tout au long de leur vie. Ce potentiel inclut « l'apprentissage de valeurs, d'attitudes et de responsabilités qui formeront un citoyen responsable, prêt à jouer un rôle actif sur le marché du travail, dans sa communauté et dans la société » (*Ibid.*). Selon nous, **une nuance doit être faite, ici et tout au long du texte**, car lorsqu'ils sollicitent des services d'orientation ou d'information, lorsqu'ils s'engagent dans une démarche de reconnaissance d'acquis et de compétences en formation professionnelle ou lorsqu'ils s'inscrivent dans un programme de formation d'un centre d'éducation des adultes (CEA) ou d'un centre de formation professionnelle (CFP), bien des adultes évoluent déjà dans la vie active, sont des citoyennes et des citoyens responsables, jouent un rôle actif dans leur famille, sur le marché du travail, dans leur communauté et dans la société.

Nous saluons l'effort d'inclure dans ce projet sur la réussite éducative les adultes appelés à fréquenter un CEA ou un CFP, mais cette intégration dans une même politique, des jeunes et des adultes, comporte divers défis d'écriture pour que le texte ait du sens, du début à la fin, pour les deux groupes, et il pourrait être avantageux de parler plus souvent d'élèves. Plusieurs maladroresses ont été notées, en commençant par le mot du premier ministre qui ne semble pas avoir pris en compte la présence des adultes dans la formation secondaire, ou le mot du ministre qui fait usage du possessif « nos enfants », « nos élèves », ce qui, outre le possessif peu adapté à la population adulte, ne tient pas compte

¹ Au sens donné dans la note 1 de la page 1 du document de consultation (MEES, 2016a) : écoles primaires et secondaires ainsi que centres de formation professionnelle (CFP) et centres d'éducation des adultes (CEA).

du fait que des jeunes et des adultes peuvent recevoir des services de l'école sans nécessairement avoir un statut d'élève. C'est, par exemple, le cas pour les services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA) ou ceux d'éducation populaire toujours dans la Loi d'instruction publique (LIP). Pour inclure véritablement les jeunes adultes et les adultes, **nous recommandons que tout le texte soit revu de manière à ce que soient prises en compte les réalités des adultes faisant appel aux services des établissements scolaires, réalités bien différentes de celles des enfants et des adolescents.**

Un projet de politique qui couvre moins large que la politique demandée en éducation des adultes et apprentissage tout au long de la vie

Si on apprécie l'idée que le MEES se dote d'une politique soutenant la réussite éducative des adultes qui passent par un CEA ou un CFP, le fait de cibler seulement l'avenir de l'école (ex. : MEES, 2016a, p. 1-2) et non celui d'autres instances soutenant l'apprentissage tout au long et au large de la vie, dont d'autres ministères et les organismes communautaires, restreint énormément les retombées possibles de la politique en préparation. Ainsi, **nous recommandons que le gouvernement poursuive le travail amorcé dès 2007 sur le bilan de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue (Gouvernement du Québec, 2002) afin d'en assurer un renouvellement sans trop tarder.**

Le maintien et le rehaussement des compétences en lecture et écriture

Nous saluons également l'engagement ministériel pris à l'égard du maintien et du rehaussement des compétences en lecture et en écriture. Cependant, la posture sous-jacente semble fondée sur la primauté de l'écrit sur l'oral qui est une posture contestée notamment par l'UNESCO depuis plusieurs décennies. S'il est vrai que l'écrit est aux fondements de tous les apprentissages scolaires, ce ne l'est pas pour tous les apprentissages que jeunes et adultes font tout au long de leur vie. Dans le défi de soutenir divers groupes dans leur réussite éducative, telles les populations autochtones, trop brièvement mentionnées dans le PPRÉ, il paraît important de ne pas adopter une posture ethnocentriste de l'écrit et de mettre en perspective les résultats des grandes enquêtes internationales qui documentent une seule forme de pratique de l'écrit basée sur des tests

alors que, dans la vie courante, on trouve plusieurs autres formes de pratiques faisant appel à la lecture et à l'écriture.

Axe I : L'atteinte du plein potentiel de tous les élèves

Introduction

Au CÉRTA, nous prenons des distances à l'égard du discours sur le décrochage scolaire dans lequel bien des jeunes adultes et des adultes que nous avons rencontrés sur les terrains de recherche ne se reconnaissent pas et qui, parfois, leur paraît méprisant. Convaincus que le vocabulaire que l'on utilise renforce le regard sur soi et ses capacités, nous préférons parler d'interruption d'études, car le taux de retour aux études et la réussite scolaire des adultes sont significatifs au Québec (ex. : Looker et Thiessen, 2008). De plus, une enquête récente indique que 60 % des jeunes adultes et des adultes sans diplôme, soit le diplôme d'études secondaires (DES) ou le diplôme d'études professionnelles (DEP), ont envisagé un retour aux études au cours des cinq dernières années (Bélisle et Bourdon, 2015), 100 % dans le cas des 18-24 ans. **Nous invitons le ministère à envisager prendre ce tournant langagier, à mieux mettre en valeur la réussite scolaire et éducative chez les plus de 20 ans dans le portrait global de la situation, à ne pas dévaluer implicitement les diplômes obtenus après 20 ans et à soutenir les jeunes dans des parcours de formation, à l'école et hors école, qui nourrissent leur plaisir d'apprendre plutôt que de les inciter à du présentéisme en classe**² Si le secteur de la formation générale des jeunes (FGJ) peut certes améliorer le soutien proximal aux jeunes de 14 à 18 ans confrontés à des pressions diverses dans les différentes sphères de vie, l'ajout de mesures coercitives nous paraît contreproductif. Nous y revenons.

Thème 1 : Une intervention dès la petite enfance

Selon nous, les pistes d'action de ce thème ne sont pas suffisamment ancrées dans la perspective d'apprentissage tout au long et au large de la vie, que pourtant semble valoriser le ministre. Si on veut vraiment parler de réussite éducative, on ne peut penser l'entrée dans l'écrit uniquement pour la préparation à l'école en vue de pratiques

² Être là par obligation mais sans engagement.

scolaires de l'écrit et nous recommandons que **l'intervention dès la petite enfance soit inclusive de la préparation plus globale à la vie entière notamment à la vie affective en dehors de l'école**. Divers travaux en littératie familiale ou ceux auprès de jeunes adultes sans diplôme montrent l'importance de la petite enfance dans la dimension affective du rapport à l'écrit.

De plus, **nous recommandons que les pistes d'action incluent les projets intergénérationnels**, car on sait que l'arrivée d'un premier enfant, ou son anticipation, est un incitatif fort à l'apprentissage informel, non formel et formel chez les jeunes parents sans diplôme. Ainsi, **tous les projets visant la petite enfance pourraient être jumelés à un volet favorisant l'apprentissage des parents dans toutes ses formes avec bonification des mesures actuelles**, celles en reconnaissance d'acquis extrascolaires en FGA, comme les *Univers de compétences génériques*, et celles soutenant l'apprentissage formel, telles *Ma place au soleil* (Mercier, 2015) ou la formation scolaire en milieu communautaire avec des horaires plus adaptés (Bourdon et Bélisle, 2011).

Thème 2 : Une réponse adaptée aux élèves ayant des besoins particuliers

Nous saluons la prise de position à l'égard des populations plus vulnérables dont plusieurs rencontrent d'importants défis de maintien aux études, notamment ceux qui relèvent de l'organisation des services. Par exemple, nous constatons sur le terrain une lourdeur et une lenteur dans le processus pour l'obtention de services complémentaires pour certains élèves, avec lesquelles le personnel enseignant doit composer.

Si, parmi nos travaux, certains montrent que des approches scolaires ou formes d'organisation de services éducatifs sont porteuses de réussite chez des élèves ayant des besoins particuliers (ex. : Bourdon, Lessard et Baril, 2016), d'autres formes sont sources de beaucoup de souffrance, de préjugés de personnes intervenantes quant aux capacités et au plaisir d'apprendre et, parfois, d'un sentiment de mépris chez les jeunes. Ainsi, parmi les pistes d'action, on doit **s'assurer que les élèves vulnérables, jeunes et adultes, peuvent être soutenus par des personnes professionnelles imputables³ et que les conseillères et les conseillers d'orientation (c.o.) participent systématiquement, et peu importe l'âge de l'élève, à l'élaboration du plan d'intervention**. Depuis la

³ Nous ne prenons pas ici position en faveur d'un ordre professionnel pour les enseignantes et les enseignants, nos travaux ne nous permettant pas de nous prononcer sur cette question.

modification du Code des professions en 2012, certains actes professionnels concernant les populations vulnérables leur sont réservés. **L'école de demain doit s'adosser à la nouvelle conception de l'orientation éducative et professionnelle qui va bien au-delà du choix d'un programme ou d'un métier.** Divers travaux indiquent que les services d'orientation, incluant ceux d'information sur la formation et le travail (IFT), peuvent jouer un rôle précieux dans l'élaboration du projet de formation et dans son maintien (ex. : Supeno et Mongeau, 2015). Cependant, il y a un problème criant de ressources en orientation à l'ordre secondaire (FGJ, FGA et FP), où les besoins sont immenses et les services personnalisés trop peu disponibles (Viviers et Dionne, sous presse). De même, il serait opportun de dresser un état des lieux des services de santé et des services complémentaires accessibles aux élèves ayant des besoins particuliers, ainsi que des délais d'obtention qui leur sont associés, des travaux indiquant que plusieurs de ces élèves n'ont pas accès, par exemple, à une démarche d'orientation alors qu'elle pourrait soutenir leur persévérance et leur réussite éducative (Bélisle et Bourdon, 2015).

Alors que les ressources dans le système d'éducation publique ont développé une expertise dans l'intervention auprès des élèves ayant des besoins particuliers, nous sommes surpris également de voir comme piste de solution une intégration plus grande de ces élèves dans les écoles privées subventionnées. Nous constatons également le peu d'attention portée à la classe régulière dans le PPRÉ. Pourtant, comme le montre le récent rapport du Conseil du supérieur de l'éducation (CSE) (2016) et les travaux de Marcotte-Fournier (2015), un constat très préoccupant de ségrégation scolaire se dessine au Québec. En effet, la compétition du privé d'une part et, d'autre part, l'organisation scolaire de nombreux projets particuliers dans les écoles publiques, créent une séparation avec les classes régulières et occasionnent une ségrégation à l'intérieur même de l'école publique. Les classes régulières sont devenues celles qui intègrent le plus d'élèves de milieux défavorisés et d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. On constate que cette organisation scolaire influe sur les résultats scolaires des élèves les plus vulnérables (Marcotte-Fournier, 2015). En vue de la réussite éducative, il importe de se préoccuper de l'égalité de traitement actuellement malmenée dans le système d'éducation publique (CSE, 2016) ainsi que du manque de formation du personnel enseignant des classes régulières intervenant dans ces classes irrégulières, qui

ressemblent souvent à des classes d'adaptation scolaire. **Nous recommandons au gouvernement, aux divers acteurs scolaires et à leurs partenaires de s'assurer que l'organisation scolaire favorise une réelle hétérogénéité dans les groupes-classes** afin de contrer l'actuel problème de ségrégation scolaire documentée dans les établissements publics en FGJ au Québec et pour démocratiser l'accès aux projets particuliers. Nous pensons que cette organisation peut se réaliser en conservant les projets particuliers susceptibles de stimuler la motivation des élèves, mais que l'accès à ces projets doit être élargi à l'ensemble des élèves et que **des mesures d'aide aux familles moins nanties doivent être prévues** pour éliminer les barrières financières qui affectent la participation des élèves issus de ces familles à ces projets particuliers.

Thème 3 : Un accompagnement tout au long du parcours scolaire

Cette section du PPRÉ est centrale, mais certaines pistes d'action ne relèvent pas directement de l'accompagnement qui devrait, selon nous, reprendre le sens de « marcher avec ». Dans notre mémoire sur le projet de politique jeunesse, nous avons étoffé cette question (Bélisle, Lessard, Bourdon et Supeno, 2015). Si la fonction d'accompagnateur est complexe et parfois ambiguë, la prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à 18 ans ne peut absolument pas être vue comme une mesure d'accompagnement. Tout au contraire.

Sur ce point, et tel que nous l'avions déjà écrit lors de la consultation sur la politique jeunesse, nous sommes contre l'idée de hausser l'âge de la scolarité obligatoire à 18 ans, ou jusqu'à l'obtention d'un premier diplôme ou d'une première qualification, que ce soit au nom du soutien à la persévérance ou du développement économique comme le prônent par exemple des collègues des HEC, sur la base d'indicateurs de l'OCDE. Cette façon d'aborder la question de la persévérance va à l'encontre de la perspective d'apprentissage tout au long et au large de vie et nous paraît contreproductive quant à la culture de la formation continue dont le gouvernement fait par ailleurs la promotion. **Ainsi, nous recommandons fortement au ministre de ne pas céder aux sirènes qui laissent entendre que cette mesure coercitive favoriserait la persévérance scolaire.**

Rien dans les diverses études menées auprès des jeunes ayant interrompu leurs études avant l'obtention du diplôme ne laisse penser que cette mesure aurait l'effet

escompté (Bélisle *et al.*, 2012). De plus, une telle mesure alourdirait le poids reposant sur les parents qui peinent déjà à tenter de contraindre certains jeunes de moins de 16 ans à rester en classe, sans pour autant être en mesure de les obliger à apprendre; de surcroît, elle surchargerait la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ) qui a bien d'autres priorités. Nous ne pouvons pas non plus adhérer à une mesure qui induit que l'État peut forcer les jeunes de 16 et 17 ans à se scolariser (car, rappelons-le, ces jeunes peuvent apprendre en dehors de l'école), qu'ils doivent attendre à 18 ans pour prendre une décision aussi intime que celle d'apprendre, alors que dans d'autres contextes on dit vouloir les responsabiliser. De très nombreux travaux en innovation pédagogique indiquent qu'on doit tenir compte du contexte culturel, du système scolaire, des soutiens divers dans la communauté lorsqu'on veut implanter une mesure qui semble bien fonctionner ailleurs. À cet égard, le fait que l'Ontario ait haussé l'âge de la scolarité obligatoire, ne peut justifier l'adoption de cette mesure coercitive au Québec, alors que le système scolaire et les ressources allouées à l'éducation se distinguent de ceux du Québec. De plus, les nouveaux chantres de l'école québécoise obligatoire jusqu'à 18 ans ne parviennent pas à démontrer que, dans les provinces ou pays donnés en exemple, c'est cette mesure qui agit sur un taux de diplomation supérieur à celui du Québec.

Ainsi, au Québec, ce n'est pas par la coercition que l'on peut et que l'on doit rendre l'école et la formation structurée attrayante et stimulante. C'est par l'écoute des réalités distinctes et complexes des jeunes, par la recherche active de solutions adaptées en collaboration avec les jeunes concernés et d'autres acteurs sociaux, par le soutien scolaire ou psychosocial. Les jeunes du Québec se dirigent rapidement vers le marché du travail tout en poursuivant leurs études secondaires et la conciliation études-travail doit aujourd'hui être prise en compte dans les différentes tentatives de soutenir l'apprentissage et la diplomation et ce dès le secondaire. Par exemple, l'enquête de Bourdon et Lessard (2015), menée auprès de 7 148 élèves de 25 ans et moins, a révélé que 72 % des élèves du deuxième cycle de la FGJ ont déjà occupé un emploi rémunéré et que 54 % occupent un emploi pendant l'année scolaire. Il y a **des énergies et des sommes à réinvestir pour augmenter le taux de diplomation, mais celles-ci doivent l'être dans l'accompagnement proximal et personnalisé** plutôt que de placer des

personnes intervenantes, des parents ou des employeurs dans la situation de chercher/repérer/punir des jeunes de 16 et 17 ans qui quitteraient l'école sans diplôme.

Nous profitons d'ailleurs de l'occasion pour demander que **les statistiques sur les taux de diplomation et de qualification au secondaire soient scindées afin que la population sache ce qui relève des diplômes (DES et DEP) et ce qui relève d'attestations ou certificats intermédiaires**. Non seulement l'amalgame crée-t-il de la confusion sur l'état de la formation de base formelle au Québec, mais aussi il entretient l'idée dans la population que ces sanctions intermédiaires sont des diplômes ayant des effets durables comparables au DES ou au DEP. La confusion est observée sur nos terrains de recherche et dans les médias. Pourtant, des travaux américains sur les conditions de vie des détentrices et détenteurs d'un de ces certificats, celui obtenu à la suite de la réussite des GED-TS⁴, montrent d'importants écarts entre les conditions de vie de ces adultes et celles de ceux ayant obtenu le diplôme terminal de la formation secondaire (*high school*) (dans Bélisle et Bourdon, 2015). Nous sommes en faveur de l'existence d'une diversité de parcours scolaires au sein de l'école, mais nous pensons primordial d'aider les jeunes et leurs parents ainsi que les adultes en formation à comprendre leur portée, à consolider l'établissement des passerelles actuelles et à diriger les jeunes ou les adultes vers ces parcours lorsque ces derniers s'avèrent une source de motivation pour eux ou les aident à gérer leur ambivalence face à la formation scolaire. Ils ne doivent absolument pas servir à gonfler plus rapidement les taux de diplomation/qualification. Bien que le PPRÉ traite de la formation professionnelle et de la formation générale des jeunes et des adultes en mettant l'accent sur l'obtention d'un premier diplôme, il maintient une confusion à l'égard de ces attestations et certificats intermédiaires qui ne peuvent et ne doivent pas être confondus avec un DES ou un DEP. Si ces formes de sanction semblent bénéfiques dans les parcours de certains jeunes qui souhaitent quitter l'école rapidement, **la politique de la réussite éducative devrait clarifier leur fonction et rappeler que les personnes qui en ont obtenu peuvent faire un retour aux études ultérieurement pour poursuivre leurs études secondaires**.

⁴ General Education Development- Testing Service. Une version québécoise est utilisée dans certaines commissions scolaires. Voir Bélisle, Gosselin et Michaud (2010) pour quelques éléments historiques.

Nous saluons la piste d'action de mieux outiller les jeunes par rapport à leur orientation scolaire et professionnelle. Cependant, nous recommandons d'inclure dans les actions découlant de la politique en élaboration la population des adultes ayant droit à l'éducation au sens de la LIP et de parler plutôt d'orientation éducative et professionnelle qui comprend bien l'éducation scolaire, mais qui permet aussi, dans l'esprit de l'apprentissage tout au long et au large de la vie, d'envisager d'autres voies éducatives susceptibles d'être plus adaptées aux capacités et aux situations de vie des personnes. L'accompagnement en orientation, bien qu'il ne se limite pas au soutien à la formation scolaire (ex. : Bélisle et Bourdon, 2015), peut tout au long du parcours scolaire des jeunes et des adultes les aider à clarifier le sens de ce parcours, favoriser leur engagement et leur persévérance et les soutenir quand des événements au sein de l'école ou en dehors de l'école ébranlent leur projet initial ou les confrontent à divers choix (ex. : accepter une offre d'emploi attrayante et interrompre sa formation à temps plein) (Supeno et Bourdon, 2015). Une étude auprès de jeunes jugés à « risque de décrochage scolaire » (Lessard, Butler-Kisber, Fortin et Marcotte, 2013) montre que ceux qui interrompent leur parcours scolaire avant l'obtention du diplôme avaient une faible compréhension des attentes du marché du travail considérant leurs acquis et que ceux qui se rendent jusqu'au diplôme, malgré les divers obstacles, ont un plan d'action, tiennent un discours beaucoup plus concret et précis en lien avec leurs aspirations futures en carrière que le premier groupe. Les services d'orientation, incluant l'IFT et la gamme des services personnalisés, sont les mieux placés pour intervenir à ce niveau.

Cependant, dans le contexte des ressources actuelles en orientation, le personnel professionnel, qu'il s'agisse des conseillères et des conseillers en information scolaire et professionnelle ou des conseillères et conseillers d'orientation (c.o.), manque de temps pour agir en prévention afin de soutenir l'engagement et la réussite des élèves au début du secondaire. Des travaux spécifiques auprès des c.o. (Dionne et Viviers, sous-presse) indiquent, par exemple, que les personnes conseillères d'orientation ne disposent pas du temps nécessaire pour accompagner la construction de l'identité professionnelle des jeunes et des adultes, les transitions entre les différents ordres d'enseignement de même que dans la conciliation des différentes sphères de vie, notamment le travail. Pourtant, ces

spécialistes ont la formation pour le faire. **Nous recommandons donc, pour soutenir la réussite éducative, une augmentation des ressources consacrées à l'orientation.**

Thème 4 : La qualité de l'enseignement et des pratiques pédagogiques

La reconnaissance des personnels enseignants et de l'ensemble des personnels qui contribuent à la réussite éducative et la mise en œuvre de pratiques pédagogiques, et de tous les services éducatifs soutenant la réussite éducative, est une piste d'action à retenir. Toutefois, bien que plusieurs pratiques pédagogiques ou didactiques puissent être répertoriées comme gagnantes, le personnel enseignant du régulier, confronté à des classes qui sont de plus en plus irrégulières (Lessard et Poulin, soumis) a besoin de formation continue et d'un accompagnement soutenu. Par ailleurs, nous nous demandons pourquoi le PPRÉ priorise ce qui se passe en classe alors que, pour certains élèves, c'est ce qui se passe à l'extérieur de celle-ci qui est déterminant. Tous les services éducatifs ont un rôle à jouer dans la réussite éducative. **La prochaine politique doit miser sur le plaisir d'apprendre et l'on doit prendre au sérieux les glissements faits depuis des années vers une centration sur l'apprentissage pour fins d'évaluation**, tel qu'on l'a notamment constaté dans une thèse doctorale en FGA (Mercier, 2015). Il paraît important de penser globalement l'école, de permettre à tous les personnels scolaires et à leurs divers partenaires de mobiliser pleinement leurs compétences au service de la réussite éducative de toutes et de tous.

Dans ce sens, nous sommes rassurés que le ministre mentionne l'importance de la recherche en éducation mais **nous sommes défavorables à la création d'un institut d'excellence**. Il existe déjà plusieurs centres ou regroupements de recherche en éducation; leurs divers efforts de concertation (par exemple dans le réseau PÉRISCOPE) et de mise en commun d'expertise permettent de développer une pluralité et une diversité d'expertise dans l'étude d'un monde particulièrement complexe. Dans un contexte de rationalisation et de concentration du financement de la recherche au Québec (FQPPU, 2016), la création de cette nouvelle instance risque de limiter les possibilités et la vitalité de la recherche en éducation au Québec. Nous pensons en ce sens **qu'une augmentation des subventions pour la recherche en éducation au Québec par la voie des organismes subventionnaires existants serait une voie prometteuse à emprunter pour soutenir la réussite éducative.**

Recommandations sur l’Axe 1

Les recommandations présentes dans le texte sont regroupées dans l’Annexe 1.

Axe II : Un contexte propice au développement, à l’apprentissage et à la réussite

Contrairement à ce que laisse entendre le paragraphe introductif de cet axe dans le PPRÉ, l’école ne prépare pas seulement à la poursuite du parcours scolaire et au marché du travail. Si l’école prépare plus globalement à l’apprentissage tout au long et au large de la vie, à la vie familiale, à la vie communautaire et à la vie citoyenne, elle ne le fait pas seule et une politique centrée sur la réussite éducative ne doit pas laisser penser que l’école est ou doit être le centre du monde éducatif et social pour l’ensemble de la population.

Thème 1 : L’importance de la littératie et de la numératie

L’écrit et l’école jouent un rôle fondamental dans la société québécoise contemporaine, mais on ne peut fonder l’école en escamotant l’existence d’autres systèmes symboliques de pensée au sein de la population québécoise, par exemple dans certaines traditions autochtones. De plus, tout comme le recommande le CSE dans son avis de 2013, **nous recommandons de parler d’acquisition, de maintien et de rehaussement des compétences en lecture et écriture** plutôt que d’emprunter le discours alarmiste à l’égard de l’analphabétisme. Ce discours déforme les résultats du Programme pour l’évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA) qui parle de bas niveaux de littératie et non d’analphabétisme. Rappelons aussi certains constats : plusieurs adultes en formation de base ne se reconnaissent pas dans la désignation d’« analphabètes » (ex. : Lavoie *et al.*); le PEICA n’utilise plus de seuil dit fonctionnel ou minimal (ISQ, 2012); des enquêtes documentant la perception par les adultes de leur niveau de compétence en littératie indiquent que plusieurs de ceux affichant un faible taux de performance aux tests jugent pourtant avoir les compétences suffisantes pour remplir leurs tâches courantes; le PEICA est basé sur une forme scolaire d’évaluation de compétences en traitement de l’information. Il paraît injustifié de baser nos actions sur ces seuls résultats de recherche. Plusieurs travaux (ex. : Bélisle, 2007; Mercier, 2015) ouvrent la porte à diverses avenues pour soutenir le maintien et le

rehaussement des compétences en lecture et écriture des adultes dans une perspective d'apprentissage tout au long et au large de la vie. Par exemple, tout comme le CSE (2013) le recommande, il paraît important de s'intéresser davantage au rapport à l'écrit des adultes (mais également à celui des jeunes), et à la création et à l'animation d'environnements écrits qui favorisent le maintien et le rehaussement de leurs compétences en lecture et en écriture, dans et hors école. En ce sens, il paraît important de **soutenir le partenariat entre l'école et les instances diverses de services à la population ainsi que les milieux de travail pour que les divers environnements écrits agissent en faveur du maintien et du rehaussement de compétences en lecture et en écriture**, par exemple les organismes de soutien à l'employabilité ou à l'insertion sociale (Michaud, Bélisle, Garon, Bourdon et Dionne, 2012).

Thème 2 : L'univers des compétences du 21^e siècle et la place grandissante du numérique

Nous nous rallions à l'importance de porter une attention particulière au numérique dans le contexte actuel de déplacement de la fracture numérique d'accès aux technologies vers une fracture au niveau des compétences d'usage efficient de ces technologies. Cependant, en cohérence avec l'apprentissage tout au long et au large de la vie, nous recommandons de **tenir davantage compte des réalités et besoins des jeunes et des adultes en matière de formation numérique pour la vie familiale et citoyenne**, incluant des initiatives des apprenantes et des apprenants dans leurs usages divers et de l'importance de connaître la panoplie de pratiques numériques de la vie courante pour soutenir la formation au numérique à des usages plus formels et spécialisés et qui ne reproduit pas, au sein de l'école, les iniquités numériques observées dans certains usages sociaux.

De plus, en lien avec le thème 2 du premier axe et devant la hausse des divers problèmes de santé mentale dans les établissements scolaires comme ailleurs dans la société, nous invitons le ministre à **se préoccuper de l'effet de certaines pratiques numériques sur la hausse de l'anxiété et des dépendances, voire de nouveaux types de conflits interpersonnels et l'intimidation (notamment à l'école et en milieu de travail) que différentes recherches associent en partie aux environnements numériques**. Le soutien à la recherche sur ces questions paraît primordial afin de mieux outiller les personnes intervenantes.

Thème 3 : Une préparation adéquate à la transition au marché du travail ou aux études supérieures

Tel que déjà mentionné, il paraît **important d'accroître les ressources en orientation, incluant l'IFT, pour soutenir les nombreuses transitions** que peuvent vivre les jeunes et les adultes au cours de leur passage par l'école ou au moment où ils envisagent faire un retour aux études (ex. : Supeno, Mongeau et Pariseau, accepté). **Nous recommandons à l'Assemblée nationale d'inscrire explicitement dans la LIP un droit à l'orientation éducative et professionnelle pour les jeunes et les adultes qui n'ont pas de DES ou de DEP**, de poursuivre les travaux sur l'établissement des passerelles DEP-DEC et de faire en sorte que le plan d'action découlant du PPRÉ donne aux SARCA les ressources pour embaucher des spécialistes de l'orientation formés et disponibles pour soutenir des activités personnalisées d'orientation, individuelles et collectives, incluant des processus de counseling de carrière soutenus par une conseillère ou un conseiller d'orientation. Ces services devraient être accessibles à tous les élèves en âge de travailler ou d'avoir des responsabilités familiales ainsi qu'aux adultes sans diplôme reconnu au Québec, non-inscrits en formation, qui ont des questions d'orientation éducative et professionnelle et qui ne peuvent bénéficier de services d'orientation parce qu'ils ne répondent pas aux critères d'Emploi-Québec (ex. : les travailleuses et les travailleurs). De plus, à l'instar des pays qui ont pris un réel tournant en faveur de l'apprentissage tout au long et au large de la vie, **nous recommandons que l'offre de services d'orientation à la population, particulièrement celle sans diplôme, soit significativement améliorée.** À cet égard, plusieurs pistes d'action sont identifiées dans un rapport sur les besoins d'orientation des adultes sans diplôme (Bélisle et Bourdon, 2015).

Thème 4 : Une école inclusive, forte de sa diversité

Une école qui se veut inclusive des personnes immigrantes et qui favorise et valorise la diversité culturelle semble un incontournable dans le contexte actuel du Québec. Néanmoins, nous déplorons que le PPRÉ ne nomme pas explicitement d'autres groupes de la population dont la participation à l'école québécoise pose des défis relevant de l'inclusion et de la mise en valeur de la diversité. Nous pensons par exemple aux jeunes et adultes autochtones, à ceux appartenant à une minorité sexuelle, une minorité

visible, une minorité religieuse ainsi qu'aux personnes en situation de handicap. De plus, la pauvreté et les capacités différentes de certaines personnes nous semblent importantes à considérer. Rappelons les constats mentionnés plus hauts en FGJ concernant la concentration marquée des élèves de milieux défavorisés dans la classe ordinaire (CSE, 2016, Marcotte-Fournier, 2015).

Par ailleurs, concernant les adultes immigrants non diplômés – un groupe de la population québécoise dont on parle encore trop peu étant donné la scolarité élevée de la majorité des adultes issus de l'immigration récente –, nous avons constaté qu'ils sont, au sein de l'ensemble de la population des adultes non diplômés, un des groupes exprimant de très nombreux besoins de formation et d'orientation (Bélisle et Bourdon, 2015). La participation à la formation structurée doit être facilitée et tenir compte du processus d'intégration à la société québécoise et des responsabilités diverses de ces adultes alors qu'ils ne peuvent souvent pas compter sur un réseau personnel pouvant les dépanner à diverses occasions (ex. : horaire plus souple dans les CEA et les CFP tenant compte des responsabilités parentales).

Ainsi, nous recommandons que la prochaine politique de la réussite éducative soit inclusive d'un ensemble de minorités, qu'elle prenne en compte les situations de vie des adultes issus de l'immigration dans les CEA et les CFP, qu'elle favorise les projets de collaboration résidentielle et intergénérationnelle en soutien à la poursuite des études des parents non diplômés de toutes origines et qu'elle mise sur la continuité de services avec des organismes spécialisés œuvrant auprès des minorités.

Recommandations sur l'Axe II

Les recommandations présentes dans le texte sont regroupées dans l'Annexe 1.

Axe III : Des acteurs et des partenaires mobilisés autour de la réussite

Cet axe est primordial à la réussite éducative dans une perspective d'apprentissage tout au long et au large de la vie, mais la posture qui sous-tend le propos nous paraît ambiguë, et on se demande si ce sont bien les élèves qui sont au centre du projet de politique ou si c'est l'école. Il y a dans cette section un défi particulier d'écriture pour s'assurer que l'on n'assigne pas des parents à tous les élèves, cela n'ayant pas de sens

pour les adultes en formation. De plus, même en acceptant que la politique de la réussite éducative porte sur la scolarisation et le passage par l'école, de très nombreux travaux de recherche indiquent que le vécu extrascolaire de l'élève mérite une attention particulière des acteurs scolaires. Cet axe devrait se nourrir également de ces travaux.

Thème 1 : L'engagement parental

Nous sommes tout à fait favorables à ce que l'État soutienne l'engagement parental pour les jeunes non émancipés ou les adultes en situation de handicap sous la charge de leurs parents. Divers travaux montrent, par exemple, l'importance des parents dans la décision du retour aux études des jeunes adultes (Baril et Bourdon, 2014). Chez les adultes vulnérables, on pourrait aussi envisager soutenir la contribution de la conjointe ou du conjoint à la réussite éducative. Tel que mentionné plus haut, les pratiques intergénérationnelles et des pratiques de reconnaissance doivent aussi être favorisées pour soutenir l'apprentissage chez les parents.

Thème 2 : L'appui des partenaires et de la communauté

Sous ce thème nous rappelons également l'importance de ne pas confondre éducation et école. Nombre d'acteurs éducatifs œuvrent en dehors de l'école et l'école peut être partenaire d'actions éducatives initiées par d'autres. D'ailleurs, divers travaux de recherche indiquent que d'autres groupes ont une expérience beaucoup plus solide du partenariat que l'école. Une étude présentement en cours (Lessard, Bourdon et Ntebutse) démontre l'importance de l'engagement d'un organisme communautaire (la Maison Jeunes-Est), de ses intervenants mais aussi de plus de 125 bénévoles, dans la persévérance et la réussite des jeunes issus de milieux défavorisés qui participent depuis 2013 au programme Accès 5. Parmi les pistes d'action à privilégier, nous recommandons de poursuivre le soutien à des organismes communautaires, tels les carrefours jeunesse-emploi (CJE), qui jouent un rôle fondamental dans le retour aux études de jeunes adultes et qui ont développé une expertise pour soutenir le maintien en formation (ex. : Bélisle *et al.*, 2012). Nous recommandons aussi de **faciliter l'expérimentation de projets permettant la poursuite de la scolarisation dans un contexte non scolaire**, soit dans un organisme accueillant des jeunes de la rue (ex. : Bourdon et Bélisle, 2011) ou dans un CJE et **de soutenir la recherche évaluative** sur ces projets implantés dans différentes régions. **Nous sommes favorables à la responsabilisation des entreprises tout comme**

à celle des milieux communautaires et culturels à l'égard du maintien des compétences en lecture et écriture et encourageons le ministre à inclure dans le plan d'action pour la réussite éducative un soutien accru aux organismes d'alphabétisation populaire et aux CEA qui travaillent dans leur communauté dans la perspective, promue par l'UNESCO, d'enrichissement des environnements écrits. Mais nous mettons en garde l'État de vouloir imposer des pratiques scolaires de lecture et d'écriture dans la vie citoyenne et professionnelle et recommandons d'explorer les voies possibles en faveur du maintien et du rehaussement des compétences en lecture et en écriture qui tiennent compte des contextes des divers partenaires.

Recommandations sur l'Axe III

Les recommandations présentes dans le texte sont regroupées dans l'Annexe 1.

Conclusion

Tel que mentionné préalablement, la rédaction d'un mémoire de quelques pages sur des questions aussi complexes que celles incluses dans le PPRÉ exige des raccourcis. Les lectrices et les lecteurs du présent mémoire sont encouragés à s'intéresser aux projets qui nous ont permis, d'une part, de prendre connaissance de résultats divers de recherche au Québec, au Canada et ailleurs dans le monde et, d'autre part, de dégager de nombreux constats lors de travaux de terrain, dans des établissements scolaires en FGJ, FGA et FP, dans des organismes communautaires tels les CJE, les organismes d'employabilité, des maisons de jeunes ou auprès de jeunes et d'adultes les ayant fréquentés ou envisageant de le faire (Annexe 2) et des références mentionnées en Annexe 3.

Comme centre de recherche fondant explicitement ses travaux sur la perspective d'apprentissage tout au long et au large de la vie, nous espérons que le présent mémoire convaincra le ministre et ses collaboratrices et collaborateurs que le Québec est prêt à prendre ce tournant, tel que le recommandait la Commission pour l'UNESCO sur l'éducation pour le XXI^e siècle (1996).

Nous restons disponibles à poursuivre le dialogue sur ces importantes questions.

Sherbrooke, le 14 novembre 2016

Annexe 1 : Rappel des recommandations

1. Nous recommandons que la politique de la réussite éducative soit plus explicite sur le fait qu'elle ne traite pas de l'éducation dans son sens large et qu'elle limite son propos à l'école (p. 3).
2. Nous recommandons que tout le texte soit revu de manière à ce que soient prises en compte les réalités des adultes faisant appel aux services des établissements scolaires, réalités bien différentes de celles des enfants et des adolescents (p. 4).
3. Nous recommandons que le gouvernement poursuive le travail amorcé dès 2007 sur le bilan la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* (Gouvernement du Québec, 2002) afin d'en assurer un renouvellement sans trop tarder (p. 4).
4. Nous recommandons de mettre en perspective les résultats des grandes enquêtes internationales, telles celle du PEICA, qui documentent une seule forme de pratique de l'écrit (p. 4).
5. Nous invitons le ministère à parler d'interruption d'études plutôt que de décrochage, à mieux mettre en valeur la réussite scolaire chez les plus de 20 ans, à ne pas dévaluer implicitement les diplômes obtenus après 20 ans et à soutenir les jeunes dans des parcours de formation, à l'école et hors école, qui nourrissent leur plaisir d'apprendre plutôt que de les inciter à du présentisme en classe (p. 5).
6. Nous recommandons que l'intervention dès la petite enfance soit inclusive de la préparation plus globale à la vie entière notamment à la vie affective en dehors de l'école (p. 5).
7. Nous recommandons que les pistes d'action comprennent des projets intergénérationnels et que tous les projets visant la petite enfance puissent être jumelés à un volet favorisant l'apprentissage des parents dans toutes ses formes avec bonification des mesures actuelles (p. 6).
8. Nous invitons le ministère et tous ces partenaires concernés à s'assurer que les élèves vulnérables, jeunes et adultes, peuvent être soutenus par des personnes professionnelles imputables et que les conseillères et les conseillers d'orientation (c.o.) participent systématiquement, et peu importe l'âge de l'élève, à l'élaboration du plan d'intervention (p. 6).
9. Nous recommandons que l'école de demain soit adossée à la nouvelle conception de l'orientation éducative et professionnelle qui va bien au-delà du choix d'un programme ou d'un métier (p. 6).
10. Nous recommandons au gouvernement, aux divers acteurs scolaires et à leurs partenaires de s'assurer que l'organisation scolaire favorise l'hétérogénéité dans les groupes-classes et que des mesures d'aide aux familles moins nanties soient prévues pour démocratiser l'accès aux projets particuliers (p. 7).
11. Nous sommes défavorables à l'augmentation jusqu'à 18 ans, ou obtention d'un premier diplôme/qualification, de l'obligation de fréquentation scolaire. Nous recommandons fortement au ministre de ne pas céder aux sirènes qui laissent entendre que cette mesure favoriserait la persévérance scolaire (p. 8).
12. Nous demandons que les statistiques sur les taux de diplomation et de qualification au secondaire soient scindées afin que la population sache ce qui relève des diplômes (DES et DEP) et ce qui relève d'attestations ou certificats intermédiaires (p. 9).

13. Nous recommandons que la politique de la réussite éducative clarifie la fonction des sanctions intermédiaires (certificats ou attestations) et rappelle que les personnes qui ont obtenu l'une d'elles peuvent faire un retour aux études ultérieurement pour poursuivre leurs études secondaires (p. 10).
14. Nous demandons d'accroître les ressources en orientation, incluant celles en information sur la formation et le travail, pour soutenir les nombreuses transitions des jeunes et des adultes en s'assurant que l'offre de services d'orientation à la population, particulièrement celle sans diplôme, soit significativement améliorée (p. 10, 11 et 15).
15. Nous recommandons à l'Assemblée nationale d'inscrire explicitement dans la LIP un droit à l'orientation éducative et professionnelle pour les jeunes et les adultes qui n'ont pas de DES ou de DEP (p. 10).
16. Nous invitons le ministre à doter le Québec d'une politique de la réussite éducative misant sur le plaisir d'apprendre. Nous l'encourageons à porter attention aux glissements faits depuis des années quant à la centration sur l'apprentissage pour fins d'évaluation (p.11).
17. Nous sommes défavorables à la création d'un institut d'excellence et recommandons une augmentation des subventions pour la recherche en éducation au Québec par le biais des organismes subventionnaires existants (p. 11).
18. Nous recommandons de parler d'acquisition, de maintien et de rehaussement des compétences en lecture et écriture et que le gouvernement soutienne le partenariat entre l'école et les instances diverses de services à la population ainsi que les milieux de travail pour que les divers environnements écrits agissent en faveur du maintien et du rehaussement de compétences en lecture et en écriture (p. 12 et 13).
19. Nous recommandons de tenir davantage compte des réalités et besoins des jeunes et des adultes en matière de formation numérique pour la vie familiale et citoyenne (p. 13).
20. Nous invitons le ministre et les autres ministères concernés à se préoccuper de l'effet de certaines pratiques numériques sur la hausse de l'anxiété et des dépendances, voire de nouveaux types de conflits interpersonnels et l'intimidation (notamment à l'école et en milieu de travail) que différentes recherches associent en partie aux environnements numériques (p. 14).
21. Nous recommandons que la prochaine politique de la réussite éducative soit inclusive d'un ensemble de minorités, qu'elle prenne en compte les situations de vie des adultes issus de l'immigration dans les CEA et les CFP, qu'elle favorise les projets de collaboration résidentielle et intergénérationnelle en soutien à la poursuite des études des parents non diplômés de toutes origines et qu'elle mise sur la continuité de services avec des organismes spécialisés œuvrant auprès des minorités (p. 15).
22. Nous recommandons de faciliter l'expérimentation de projets permettant la poursuite de la scolarisation dans un contexte non scolaire et de soutenir la recherche évaluative sur ces projets existant dans différentes régions (p. 16).
23. Nous sommes favorables à la responsabilisation des entreprises tout comme à celle des milieux communautaires et culturels à l'égard du maintien des compétences en lecture et écriture et encourageons le ministre à inclure dans le plan d'action pour la réussite éducative du soutien accru aux organismes d'alphabétisation populaire et aux CEA qui travaillent dans leur communauté dans la perspective, promue par l'UNESCO, d'enrichissement des environnements écrits (p. 17).

Annexe 2 : Projets de référence

Projets depuis 2001 de membres réguliers du CÉRTA traitant de façon significative de réussite éducative, de retour aux études ou autres questions soulevées dans le présent mémoire.

	Années du projet	Titre du projet	Type de financement et partenaires (s'il y a lieu)	Publications issues du projet touchant les jeunes de 15-29 ans
1.	2016-2020 ^{5*6}	<i>Rapports au travail, orientation et persévérance aux études, du secondaire à l'université</i>	Subvention Action concertée MEES et FRQSC, Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires (PRPRS)	En cours (Bourdon, Dionne, Supeno, Lessard, Bélisle, Ntebutse)
2.	2016-2017*	<i>Rôle des pratiques en reconnaissance des acquis et des compétences dans la persévérance et la réussite scolaires d'adultes sans diplôme qualifiant</i>	Subvention Action concertée MEES et FRQSC, PRPRS	En cours (Bélisle et Fernandez)
3.	2016	<i>Environnements écrits favorisant le maintien des compétences en lecture et écriture</i>	Contrat MEES	En voie de finalisation (Bélisle et Mercier)
4.	2014-2017*	<i>L'analyse des effets des pratiques déployées par les partenaires de la communauté dans le cadre du programme Accès 5 afin de soutenir la persévérance et la réussite des élèves à risque de décrochage scolaire provenant de territoires défavorisés</i>	Subvention Action concertée MELS et FRQSC, PRPRS	En cours (Lessard, Bourdon et Ntebutse)
5.	2014-2015*	<i>Évaluation des effets du programme Conciliation études-travail sur la persévérance scolaire et la réussite éducative des élèves en Estrie</i>	Contrat CS des Sommets Partenaires : plusieurs autres partenaires estriens	Bourdon et Lessard, 2015
6.	2014-2015*	<i>Portrait des élèves inscrits en formation professionnelle dans la Commission scolaire des Affluents</i>	Contrat de la CS des Affluents	Mazalon et Bourdon, 2015b
7.	2012-2017*	<i>Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur l'engagement, la persévérance et la réussite des élèves</i>	CS région de Sherbrooke (CSRS) et Faculté d'éducation Partenaires : CSRS, Maison Jeunes-Est	Lessard <i>et al.</i> , 2015
8.	2012-2016*	<i>Orientation professionnelle des adultes sans diplôme dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie</i>	Subvention Action concertée MELS-MESS-FRQSC Partenaires Estrie, Montréal et Gaspésie	Bélisle et Bourdon, 2015
9.	2012	<i>Enquête Droits et sécurité des jeunes au travail en Estrie (DESJATE)</i>	Contrat Illusion-Emploi Plusieurs autres partenaires estriens	Bourdon <i>et al.</i> , 2012

⁵ Les années sont celles où du personnel est embauché pour travailler sur le projet incluant la diffusion des résultats après dépôt d'un rapport lorsque celui-ci est attendu par les bailleurs de fonds. Il ne s'agit pas de la durée du financement, généralement plus bref. De plus, les équipes poursuivent souvent au-delà de cette période les travaux, notamment dans le cadre de thèses doctorales.

⁶ Les projets identifiés d'un astérisque sont des projets portant spécifiquement sur la réussite éducative ou la persévérance en contexte scolaire à l'ordre primaire ou secondaire. Ils sont au nombre de 14.

10	2011-2015	<i>Les bifurcations dans l'entrée dans la vie active : une comparaison France-Québec</i>	Subvention CRSH	Longo, Bourdon, Charbonneau, Kornig et Mora, 2013
11	2011-2013*	<i>Portrait de la clientèle d'aujourd'hui en formation professionnelle</i>	Contrat de la CS de Beauce-Etchemin	Mazalon et Bourdon, 2015a
12	2010-2011	<i>Projet de recherche évaluative de la mesure Engagement jeunesse*</i>	Contrat Secrétariat à la jeunesse	Bourdon <i>et al.</i> , 2011c
13	2009-2011*	<i>Projet 16-24 : Évaluation réaliste du Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24</i>	Subvention Action concertée, MELS, MESS et FRQSC	Bourdon <i>et al.</i> , 2011a; Bourdon et Bélisle, 2015a
14	2008-2012*	<i>Développement d'une approche visant à mobiliser la clientèle dite éloignée du marché du travail</i>	Contrat MESS Partenaires : RQuODE et plusieurs organismes membres	Michaud <i>et al.</i> , 2012
15	2008-2012*	<i>Espaces d'apprentissage d'adultes ayant obtenu une reconnaissance officielle d'acquis ou de compétences au secondaire</i>	Subvention CRSH Partenaires : CS des Hauts-Cantons, CS de la Région-de-Sherbrooke, CS des Sommets	Bélisle, 2015; Bélisle <i>et al.</i> , 2014; Rioux et Bélisle, 2012
16	2008-2009*	<i>Recherche évaluative sur la mesure d'accompagnement IDEO 16-17</i>	Contrat Secrétariat à la jeunesse	Yergeau <i>et al.</i> , 2009; Bélisle <i>et al.</i> , 2012
17	2006-2011*	<i>Transitions, soutien aux transitions et apprentissage des jeunes adultes non diplômés en situation de précarité*</i>	Subvention CRSH Partenaires : Réseau des carrefours jeunesse-emploi du Québec (RCJEQ), CJE du Haut-Saint-François, CJE Sherbrooke, Virage CJE Iberville Saint-Jean	Bourdon <i>et al.</i> , 2009; Supeno et Mongeau, accepté; Thériault et Bélisle, 2012 Supeno, 2013; Supeno et Bourdon, 2013
18	2004-2007	<i>Maintien des pratiques et des capacités de lecture d'adultes non diplômés</i>	Contrat MEQ	Bélisle, 2007 (en coll. avec Dezutter)
19	2004-2011	<i>Famille, réseaux et persévérance au collégial</i>	Subvention Action concertée, MELS-FRQSC, PRPRS Partenaires : Cégeps	Bourdon <i>et al.</i> , 2007; Bourdon, Charbonneau, Cournoyer, Lapostolle et Létourneau, 2011b
20	2002-2004*	<i>Inspirer un nouvel environnement éducatif</i>	Contrat MEQ	Bourdon et Bélisle, 2011
21	1999-2003	<i>Contribution à l'alphabétisme de formatrices et de formateurs en insertion socioprofessionnelle*</i>	Secrétariat National à l'Alphabétisation RCJEQ et quatre CJE ayant mis en place des projets de formation à l'intention des jeunes adultes peu scolarisés	Bélisle, 2003; Bélisle, 2004; Bélisle, 2008

Annexe 3 : Références dans le mémoire

- Baril, D. et Bourdon, S. (2014). J'arrête ou tu continues? L'ambivalence intergénérationnelle lors du passage des 16-25 ans à la formation générale des adultes. *Enfances, Familles, Générations*, (20), 148-167. Document téléaccessible à l'adresse <<http://efg.inrs.ca/index.php/EFG/article/view/291/179>>.
- Bélisle, R. (2007). *Compétences et pratiques de lecture d'adultes non diplômés : Conditions et principes d'un environnement écrit participatif*, (avec la collaboration d'O. Dezutter). Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de la formation générale des adultes. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/competences-et-pratiques-de-lecture-dadultes-non-diplomes-conditions-et-principes-dun-env/>>.
- Bélisle, R. et Bourdon, S. (dir.) (2015). *Tous ces chemins qui mènent à un premier diplôme. Orientation des adultes sans diplôme dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie*. Rapport de recherche n° 2013-FG-170951 préparé dans le cadre d'une Action concertée MELS, MESS et FRQSC. Sherbrooke/Québec : Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA) et Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC). Document téléaccessible à l'adresse <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/448958/PC_B%C3%A9lisleR_rapport2013_orientation-professionnelle-adultes.pdf/425cc6e9-8050-4a70-ae6d-7032783d0364>.
- Bélisle, R., Gosselin, M. et Michaud, G. (2010). *La formation des intervenantes et intervenants en reconnaissance des acquis et des compétences : un enjeu pour le développement des services. Rapport de recherche pour soutenir la réflexion collective*. Sherbrooke : Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage, Université de Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <<http://erta.ca/fr/node/348>>.
- Bélisle, R., Lessard, A., Bourdon, S. et Supeno, E. (2015). *Soutenir collectivement les transitions des jeunes*. Mémoire du Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA) dans le cadre de la consultation en vue du renouvellement de la Politique québécoise de la jeunesse du gouvernement du Québec. Sherbrooke : Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA). Document téléaccessible à l'adresse <<http://erta.ca/fr/node/557>>.
- Bélisle, R., Yergeau, É., Bourdon, S., Dion, M. et Thériault, V. (2012). Défis de la programmation ouverte dans l'insertion sociale et professionnelle de jeunes en difficulté. *Sociétés et Jeunesses en difficulté* [en ligne], *Printemps 2011*(11) Document téléaccessible à l'adresse <<http://sejed.revues.org/index7093.html>>.
- Bourdon, S. et Bélisle, R. (2011). *Le plaisir d'apprendre. J'embarque quand ça me ressemble. Études de cas visant à inspirer de nouveaux environnements éducatifs*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/programme-daide-pour-favoriser-le-retour-en-formation-des-16-24-ans-le-plaisir-dapprendre-jem/pubLang/0/>>.
- Bourdon, S. et Lessard, A. (2015). *Évaluation des effets du programme Conciliation études-travail (CÉ-T) sur la persévérance scolaire et la réussite éducative des élèves en Estrie*. Sherbrooke : Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage. Document téléaccessible à l'adresse <<http://erta.ca/fr/node/579>>.

- Bourdon, S., Lessard, A. et Baril, D. (2015). *Modélisation d'une démarche partenariale de soutien à la transition école-vie adulte pour les élèves avec handicap*. Sherbrooke : Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage, Université de Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <<http://erta.ca/fr/node/580>>.
- Commission internationale sur l'éducation pour le 21e siècle (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21e siècle*. Paris : Éditions Odile Jacob et UNESCO.
- Conseil supérieur de l'éducation (2013). *Un engagement collectif pour maintenir et rehausser les compétences en littératie des adultes*. Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et au ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie. Québec : Conseil supérieur de l'Éducation. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0482.pdf>>.
- Conseil supérieur de l'éducation (2016). *Remettre le cap sur l'équité. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016*. Québec : Conseil supérieur de l'Éducation. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.cse.gouv.qc.ca/FR/Publications_main/index.html>.
- Dionne, P. et Viviers, S. (sous-presse). Métier relationnel et dispositifs publics : regard sur l'activité de c.o. en milieu scolaire. In M.-C. Doucet et S. Viviers (dir.), *Métiers de la relation. Nouvelles logiques et nouvelles épreuves du travail*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université (2016). *Le financement de la recherche universitaire au Québec : évolution et enjeux*. Montréal : FQPPU.
- Gouvernement du Québec (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. Apprendre tout au long de la vie*. Québec : Ministère de l'Éducation. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/Politique.pdf>.
- Institut de la statistique du Québec (2012). *Les compétences en littératie, en numératie et en résolution de problèmes dans des environnements technologiques : des clefs pour relever les défis du XXIe siècle*. Montréal : ISQ. Document téléaccessible à l'adresse <www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/alphabetisation-litteratie/peica.pdf>.
- Lavoie, N., Levesque, J.-Y., Aubin-Horth, S., Roy, L. et Roy, S. (2004). *Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel*. Rimouski : Éditions Appropriation. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.bv.cdeacf.ca/documents/PDF/rayonalpha/2005_04_0004.pdf>.
- Lessard, A., Butler-Kisber, L., Fortin, L. et Marcotte, D. (2013). Analyzing the discourse of dropouts and resilient students. *Journal of Educational Research*, 107(2), 103-110.
- Lessard, A. et Poulin, C. (soumis). Étude des interactions en classe pour un accompagnement plus ciblé du développement des pratiques pédagogiques favorisant l'engagement. In C. Tièche Christinat, C. Blaya et V. Angelucci (dir.), *Dispositifs d'accrochage scolaire et continuités éducatives. Favoriser la continuité éducative pour lutter contre le décrochage scolaire* (titre provisoire). Paris : De Boeck supérieur.
- Looker, E.D. et Thiessen, V. (2008). *Le système de la seconde chance. Résultats des trois cycles de l'Enquête auprès des jeunes en transition*. Gatineau : Ressources humaines et Développement social Canada. Document téléaccessible à l'adresse <http://publications.gc.ca/collections/collection_2008/hrsdcrhdsc/HS28-142-2008F.pdf>.

- Michaud, G., Bélisle, R., Garon, S., Bourdon, S. et Dionne, P. (2012). *Développement d'une approche visant à mobiliser la clientèle dite éloignée du marché du travail. Rapport de recherche soumis au MESS*. Sherbrooke : CÉRTA, Université de Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <<http://erta.ca/component/jresearch/?view=publication&task=show&id=439>>.
- Supeno, E. et Bourdon, S. (2015). Sphères de vie et variété dans le passage à la vie adulte: une analyse comparative de jeunes adultes en situation de précarité et de cégépiens. In S. Bourdon et R. Bélisle (dir.), *Les précarités dans le passage à l'âge adulte au Québec* (p. 27-48). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Supeno, E. et Mongeau, V. (2015). Horizon informationnel sur la formation et le travail chez de jeunes adultes non diplômés en situation de précarité. *Les Nouveaux c@hiers de la recherche en éducation*, 18(1), 114-136.
- Supeno, E., Mongeau, V. et Pariseau, M.-M. (accepté). Quand tout se joue... Bifurcations, horizon et informations. *Revue jeunes et société*.
- Marcotte-Fournier A.-G. (2015). *Différenciation curriculaire, ségrégation scolaire et réussite des élèves : analyse multiniveau en contexte scolaire québécois*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <<http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/6923>>.
- MEES (2016a). *L'éducation, parlons d'avenir. Pour une politique de la réussite éducative. Document de consultation*. Québec : Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/consultations-publiques-sur-la-reussite-educative/>>.
- MEES (2016b). *L'éducation, parlons d'avenir. Pour une politique de la réussite éducative. Complément d'information*. Québec : Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/consultations-publiques-sur-la-reussite-educative/>>.
- Mercier, J.-P. (2015). *Pratiques de l'écrit de jeunes mères de retour en formation dans Ma place au soleil*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <<http://hdl.handle.net/11143/6846>>.
- Viviers, S. et Dionne, P. (sous-pressé). Politiques publiques et métiers relationnels. Analyse des transformations de la profession de conseiller d'orientation en milieu scolaire au Québec. In M.-C. Doucet et S. Viviers (dir.), *Métiers de la relation. Nouvelles logiques et nouvelles épreuves du travail*. Québec : Presses de l'Université Laval.