

JEAN-LUC GILLES, PIERRE POTVIN ET
CHANTAL TIÈCHE CHRISTINAT (ÉDS)

LES ALLIANCES EDUCATIVES POUR LUTTER CONTRE LE DECROCHAGE SCOLAIRE

PETER LANG

Territorialité, mobilisation des communautés et persévérance scolaire: la diffusion d'une innovation sociale au Québec

Michel PERRON¹ et Suzanne VEILLETTE¹

1. Introduction

Divers facteurs influent sur le déroulement de la scolarisation et plus particulièrement sur la persévérance scolaire, notamment à l'âge de la scolarité obligatoire. Parmi les nombreux déterminants, on retient ceux liés aux conditions de vie des jeunes et aux territoires qu'ils habitent, et ce, à différentes échelles: états, provinces, régions, villes, villages, quartiers.

S'appuyant sur les constats d'une recherche sur les disparités géographiques de la scolarisation au Saguenay–Lac-Saint-Jean (SLSJ) réalisée en 1993 par le Groupe d'étude des conditions de vie et des besoins de la population (ÉCOBES), la population régionale s'est mobilisée autour d'un projet collectif de prévention de l'abandon scolaire (Veillette, Perron & Hébert, 1993). Issu de ce mouvement social, le Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (CRÉPAS) a vu le jour en 1996 grâce au levier que constituait le nouveau Programme des ententes spécifiques de régionalisation mis sur pied par le gouvernement du Québec. Le présent texte, inspiré d'une publication récente portant sur l'innovation sociale (Veillette, Perron, Thivierge, Arbour & Cook, 2010), illustre la capacité d'innover d'acteurs préoccupés par la persévérance scolaire

- 1 Professeur, Département de sciences humaines, Chaire UQAC-Cégep de Jonquière sur les conditions de vie, la santé et les aspirations des jeunes (VISAJ), Université du Québec à Chicoutimi (Canada).
- 2 Chercheure, ECOBES, Recherche et transfert (Etude des conditions de vie et des besoins de la population), Chaire VISAJ UQAC-Cégep de Jonquière, membre du comité de suivi pour le projet «Formations initiales des enseignants» en collaboration avec les milieux à risque (FEMIR), Université du Québec à Chicoutimi (Canada).

et par le développement des communautés (Caillouette & Morin, 2007; Foster-Fischman et al., 2006) et soutenus par une politique publique. Privilégiant l'étude de cas comme approche, les deux questions principales soulevées sont les suivantes : Comment des pratiques s'inscrivant dans la logique du développement des communautés et de l'intervention collective ont-elles adopté la territorialité comme ancrage de la mobilisation en matière de prévention de l'abandon scolaire ? Comment la diffusion des résultats du plan d'action saguenéen a-t-elle pu influencer la mobilisation de l'ensemble du Québec ?

La première partie du texte s'intéresse aux conditions d'émergence du CRÉPAS et aux *a priori* des leaders qui ont mis en place un tel projet de développement communautaire. La deuxième partie expose comment, en prenant le territoire comme ancrage de la mobilisation, le modèle d'intervention du CRÉPAS ainsi que ses pratiques spécifiques et transversales ont été développés afin de prévenir l'abandon scolaire au secondaire, au collégial et à l'université au SLSJ. La troisième partie explicite comment les résultats obtenus en matière de mobilisation, de persévérance scolaire et de conditions de vie des jeunes ont permis à une expérience communautaire régionale d'essaimer dans plusieurs autres régions du Québec. La notoriété obtenue a aussi fait en sorte que cette expérience a pu inspirer les forces vives de la société québécoise (Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec, 2009; MELS, 2009).

2. Une mobilisation régionale pour la prévention de l'abandon scolaire

Pour comprendre une expérience de mobilisation comme celle orchestrée par le CRÉPAS depuis le milieu des années 1990, on se doit d'explicitier le contexte qui l'a vu naître. Rappelons d'abord l'univers idéologique fondateur en insistant sur les *a priori* qui ont alors rendu la prévention de l'abandon scolaire socialement nécessaire. Les conditions d'émergence d'une telle expérience de développement endogène seront ainsi mises en lumière.

2.1 D'une réalité scolaire à une problématique sociale

Les travaux qui ont permis à des chercheurs de jeter les bases du CRÉPAS – en l'occurrence des sociologues rattachés au Groupe ÉCOBES du Cégep de Jonquière – les amènent à considérer l'abandon scolaire comme un « problème social » et un enjeu de développement territorial. Comme Di Méo le faisait valoir, le concept de territoire « témoigne d'une appropriation à la fois économique, idéologique et politique de l'espace par des groupes qui se donnent une représentation particulière d'eux-mêmes, de leur histoire, de leur singularité » (1998 : 38).

Les arguments formulés afin de justifier la mise sur pied d'une organisation régionale œuvrant à la prévention de l'abandon scolaire au SLSJ réfèrent d'abord à une série de répercussions sociales et économiques. On fait valoir que l'abandon prématuré des études peut mener à l'exclusion sociale et entraîner des conséquences telles que la faible estime de soi, la détresse psychologique, certains problèmes de santé et la toxicomanie (Perron & Veillette, 1997). Ces chercheurs rappellent alors que plus de 70 % des prestataires d'aide sociale de moins de 25 ans du SLSJ n'ont pas leur diplôme d'études secondaires. De plus, divers autres coûts sociaux sont associés à l'abandon scolaire : criminalité, soins de santé (Perron, Veillette & Richard, 1996) et perte importante de revenus fiscaux par la collectivité.

Les inégalités sociospatiales de scolarisation de même que le rôle de la prévention de l'abandon scolaire pour favoriser le développement régional sont également étudiés. La scolarisation est vue comme une composante essentielle d'une stratégie de développement permettant de tirer un meilleur profit des forces et des capacités d'agir, et de créer des populations afin de contrer le cycle de la désintégration des communautés.

Au même moment, ailleurs dans le monde, les connaissances scientifiques convergent dans le même sens. Aux États-Unis, Dorn (1993) montre que l'abandon des études secondaires n'a pas toujours été considéré comme problématique. En effet, ce phénomène n'a été traité comme un problème social que lorsque le diplôme d'études secondaires est devenu un préalable pour la plupart des emplois, laissant ceux qui ne souscrivaient pas à cette exigence dans des conditions économiques moins enviables.

Au Québec, Lessard fait remarquer qu'il est « difficile de ne pas considérer l'obtention du diplôme d'études secondaires ou d'une formation

qualifiante comme le minimum requis pour s'insérer dans la société actuelle et contribuer à son développement» (1994: 818). Ce fut d'ailleurs l'un des principaux leitmotifs de la commission des États généraux sur l'éducation en 1996. Quelques années plus tard, la prévention de l'abandon scolaire apparaît à Comeau et à ses collègues (2001) comme une nécessité directement liée aux questions de l'emploi et de la mise à l'écart (exclusion, marginalisation, disqualification sociale).

Le lien entre une collectivité et son territoire est clairement exprimé à travers le concept de territorialité que Caillouette et ses collègues définissent comme «une conscience collective, non pas <en-soi>, mais comme un construit dans l'action et pour l'action» (2007: 10). Ces auteurs font par ailleurs référence aux travaux de Bourque et Favreau (2003) sur l'importance du substrat territorial pour penser les pratiques de développement des communautés. Selon ces derniers, «L'ancrage territorial joue un rôle important sur le plan du développement car il constitue un moteur de l'action collective» (2003: 3).

La prévention de l'abandon scolaire s'inscrit donc dès le départ à la fois dans une analyse du contexte socioéconomique et selon un fort ancrage territorial grâce à des recherches faisant l'adéquation entre diplomation, santé, emploi, inclusion sociale et développement des communautés. Délaissant une lecture centralisatrice de l'école et s'appuyant sur la dimension spatiale, une vision plus systématique des relations entre éducation et enjeux régionaux émerge (Broccolichi et al., 2007: 31).

2.2 La séquence des événements fondateurs et la place du transfert des connaissances

En retraçant les principales étapes de la démarche ayant mené à la création du CRÉPAS, on est frappé par l'importance qu'ont pu prendre au départ les activités de recherche et le transfert des connaissances. Voici donc, en quelques lignes, la séquence des événements les plus significatifs à cet égard.

Décembre 1992. Journée d'étude sur les disparités géographiques et sociales de l'accessibilité au collégial. On dévoile alors à quelque 100 intervenants et décideurs issus de divers milieux les résultats d'une étude du Groupe ÉCOBES concernant les disparités géographiques et sociales

de l'accessibilité au collégial à l'échelle des municipalités du Saguenay–Lac-Saint-Jean et des aires sociales de la conurbation de Chicoutimi-Jonquière (Veillette et al., 1993).

Année 1994-1995. Élaboration du plan d'action stratégique visant le développement du SLSJ, par le Conseil régional de concertation et de développement (CRCDD). Plus d'une dizaine de groupes d'experts déposent un rapport traitant de diverses problématiques liées au développement régional. Le groupe d'experts en éducation fixe alors huit priorités régionales. Le fil conducteur du rapport est la réussite éducative du plus grand nombre de jeunes et l'accroissement de la persévérance scolaire.

Septembre 1995. États généraux sur l'avenir du Saguenay–Lac-Saint-Jean, événement d'envergure où 656 décideurs sont réunis. À cette occasion, une stratégie d'action est adoptée à l'unanimité: «Réduire le décrochage scolaire par une action concertée des intervenants de tous les niveaux scolaires, des employeurs et de l'ensemble des acteurs régionaux». L'université, les quatre cégeps et les dix commissions scolaires forment alors un groupe de travail visant à orchestrer les suites de cette stratégie dans le milieu.

Décembre 1995. Adoption d'un plan d'action régional sur l'abandon scolaire par le CRCDD lors d'une rencontre à Alma. Ce plan d'action régional vise les résultats suivants: a) susciter un débat public sur les mesures à prendre pour contrer l'abandon scolaire; b) réduire de dix points de pourcentage le taux d'abandon à chaque ordre d'enseignement au cours des cinq années suivantes; c) mettre en place dans le milieu des mesures de dépistage précoce des élèves à risque; d) implanter dans chaque institution un programme de prévention de l'abandon scolaire.

Avril 1996. Mini-colloque sur l'abandon scolaire à Alma. Plus de 75 intervenants et décideurs issus de divers milieux (écoles, organismes socioéconomiques, CRCDD, plusieurs ministères, etc.) conviennent d'élaborer un projet d'entente spécifique entre le CRCDD et le gouvernement du Québec. *L'entente spécifique* constitue une mesure de partenariat gouvernement-région mise en place en 1996 pour soutenir les initiatives de développement régional. Cet événement fut l'occasion de jeter les bases d'une nouvelle organisation, le CRÉPAS. La mission qui lui

est confiée, et qui est toujours la même près de 15 ans plus tard, se trouve intitulée comme suit: «Prévenir l'abandon des études chez les jeunes du Saguenay–Lac-Saint-Jean au secondaire, au cégep et à l'université, par des actions concertées tant au plan local que régional». De plus, le Groupe ÉCOBES fut alors formellement mandaté à titre de chargé de projet pour réaliser le plan d'action. Fondé en 1982, le Groupe d'étude des conditions de vie et des besoins de la population (ÉCOBES), dont l'appartenance institutionnelle est le Cégep de Jonquière, a œuvré en recherche appliquée et procédé à de nombreuses enquêtes sociologiques. En 2009, il fut reconnu par le MELS à titre de Centre collégial de transfert de technologie en pratiques sociales novatrices (CCTT-PSN) dans le domaine de l'innovation socio-organisationnelle en santé et en éducation (<http://cegepjonquiere.ca/ecobes>).

Mai 1998. Signature de la première entente spécifique sur la prévention de l'abandon scolaire dans une région du Québec par six ministres provinciaux, le président du CRCQ et le président du CRÉPAS. Tels sont donc les circonstances et les événements échelonnés de 1992 à 1996 qui ont mené progressivement à la mise sur pied du CRÉPAS. Au-delà de la séquence des événements relatés, il importe de mettre en évidence les principales conditions qui ont favorisé le succès de cette innovation sociale.

2.3 Les conditions d'émergence du CRÉPAS

Une analyse rétrospective des rapports annuels du CRÉPAS et du premier bilan réalisé par Maltais et Gueynaud (2003) permet de dégager cinq éléments clés qui peuvent être considérés comme des conditions favorables à l'émergence de la mobilisation en vue de prévenir l'abandon scolaire dans l'ensemble de la région du SLSJ et plus spécifiquement dans les collectivités locales à risque élevé.

Il s'agit d'abord d'une *problématique rassembleuse* pour les acteurs sociaux et les élites régionales. Considérant que la scolarisation d'une relève compétente concerne l'ensemble de la société, de nombreux leaders préoccupés par le développement régional se sentent interpellés dès les premières étapes de la mobilisation. Comme le soutient Touraine, «on participe à un mouvement social si on a le sentiment que

des choses essentielles sont en cause et qu'un type de société, de justice, d'égalité, de liberté sont également en cause» (2005, p. 278-279).

L'approche partenariale adoptée dès l'origine autour de la signature de la première entente spécifique permet aux intervenants, aux professionnels et aux volontaires du CRÉPAS d'œuvrer selon un processus consensuel. Après quinze années d'expérimentation et à l'aube d'une quatrième entente spécifique, on peut affirmer que le CRÉPAS appuie toujours sa mission sur une approche partenariale telle que définie par Bourque et Favreau, soit une relation d'échanges structurée et formalisée (par contrat ou par entente de service) entre les acteurs sociaux impliqués dans une démarche commune visant la réalisation de «projets et actions librement convenus afin de répondre aux besoins identifiés conjointement» (2003, p. 10).

De plus, le projet est mené par une *équipe outillée* qui peut compter sur des piliers dans le milieu. Dès la mise en place du CRÉPAS, l'équipe interdisciplinaire dispose d'une bonne connaissance des mécanismes gouvernementaux, d'un large réseau, d'une expertise reconnue par différents milieux de pratique dans des domaines stratégiques du développement régional (recherche, communication et éducation). Des personnes particulièrement engagées se sont succédé, tant au sein du personnel du CRÉPAS que parmi les instances regroupant une soixantaine de volontaires issus de diverses sphères d'activités. Certaines, impliquées dès le début, sont demeurées au fil des ans des promoteurs actifs du CRÉPAS.

S'est ajoutée une autre condition dont l'importance n'a cessé de se confirmer au fur et à mesure de l'évaluation du projet, soit l'*appui inconditionnel d'une institution scolaire* régionale. Dès le début, le Cégep de Jonquière a joué le rôle de fiduciaire du CRÉPAS alors que le Groupe ÉCOBES en assumait la charge de projet, contribuant ainsi à la stabilité et au développement du nouvel organisme régional.

Enfin, la *cofertilisation* entre la recherche et l'intervention a été et demeure une autre condition favorable au bon déroulement du projet. Dans ce cas, deux communautés d'intérêts (ÉCOBES et CRÉPAS) se sont alimentées mutuellement en renseignements et ont guidé le choix de leurs priorités respectives. La proximité quotidienne des deux entités ainsi que les projets partagés incarnent bien la finalité de la recherche-action, soit la recherche, l'action et la formation, selon le schéma proposé par Dolbec et Prud'homme (2009, p. 553).

3. Le modèle d'intervention et les pratiques visant la mobilisation des acteurs

Le modèle d'intervention du CRÉPAS a été développé par étapes successives, dans une démarche ponctuée d'essais et d'erreurs à partir des intuitions, des habiletés et des connaissances des acteurs impliqués. À la faveur d'une autoanalyse de l'action réalisée, une formalisation en continu s'est opérée dont on peut rétrospectivement dégager les principaux traits. Les pratiques d'intervention du CRÉPAS renvoient à une praxis générale, celle de l'intervention communautaire. Celle-ci s'alimente à un certain nombre de pratiques spécifiques et transversales qui constituent, comme nous le verrons, le noyau à partir duquel s'élaborent les plans d'action annuels découlant de l'entente spécifique dans le cadre d'un partenariat société civile-État.

3.1 Un modèle d'intervention bâti dans l'action

Il s'agissait à l'origine d'une intervention sociologique pour circonscrire un problème social, en cerner les causes et amorcer un mouvement social visant à mobiliser divers partenaires. La méthode fut alors inspirée des théories de Touraine (1978) prônant l'interaction entre l'autoanalyse et l'intervention. Cependant, ce cadre initial a rapidement évolué pour adopter d'autres approches théoriques et méthodologiques inspirées cette fois de pratiques relevant davantage de l'intervention communautaire.

Un modèle d'intervention du CRÉPAS (2005) s'est progressivement élaboré en misant sur le consensus et sur l'appui des partenaires. Il guide le choix des orientations stratégiques et des méthodes d'action de l'organisme. Il configure aussi les relations qu'il entretient avec le milieu. Comme l'indique la figure I, le modèle du CRÉPAS permet d'explicitier à tour de rôle les valeurs qu'il privilégie, ses principes d'intervention et son fonctionnement organisationnel, traçant ainsi les voies à suivre sur les plans politique et institutionnel. Pour les besoins du présent article, seuls les principes d'intervention feront l'objet d'une brève présentation.

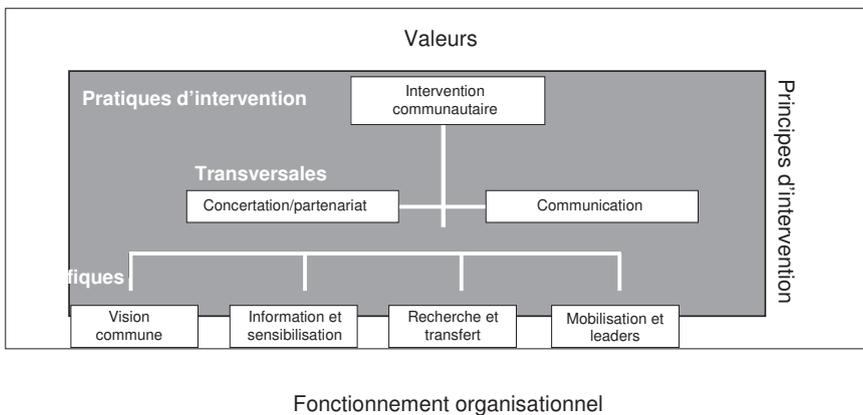


Figure I: Le modèle d'intervention du CRÉPAS.

Avec les années, le rôle du CRÉPAS s'est complexifié et affiné, l'organisme appuyant actuellement son action sur cinq principes généraux.

Le premier principe renvoie à la mission même du CRÉPAS, soit la nécessité de prévenir l'abandon scolaire et d'agir en amont pour éviter le décrochage des jeunes plutôt que de cibler principalement des actions pour favoriser le rattachage des abandonnants (Conseil permanent de la jeunesse [CPJ], 2002 : 7). Tout en reconnaissant le bien-fondé des services de rattachage offerts aux jeunes, le CRÉPAS n'en fait toutefois pas sa cible.

Deuxième principe : Le CRÉPAS a choisi d'agir en priorité sur la persévérance scolaire et non sur la réussite scolaire des jeunes. Persévérance rime donc avec encouragement et soutien de tous les jeunes dans leur épanouissement et dans la poursuite de leurs rêves, tout en visant l'obtention d'un diplôme qui qualifie pour le marché du travail.

Troisième principe : L'intervention du CRÉPAS favorise les consensus (par opposition aux conflits). Il s'agit d'une optique rassembleuse qui peut être rapprochée de la « stratégie consensuelle » définie par Mercier (2000).

Quatrième principe : L'intervention du CRÉPAS est fortement teintée de la volonté d'élargir la responsabilité de la prévention de l'abandon scolaire à l'ensemble de la communauté. Les références constantes à

des modèles tels que le partenariat écoles-familles-communauté (Deslandes, 2001), l'école ouverte sur son milieu (Bellemare, 2000) et la communauté éducative (Deslandes & Bertrand, 2001) en témoignent.

Le *cinquième principe* est corollaire du précédent. Le CRÉPAS vise la prise en charge du problème social par le milieu. Dans un souci d'équité, il consacre une partie considérable de ses efforts dans les milieux les plus à risque, notamment les quartiers urbains défavorisés et les villages ruraux où prédomine notamment l'activité forestière. Ce fait illustre le double ancrage territorial de l'intervention du CRÉPAS : la mobilisation régionale de leaders réunis dans une communauté d'intérêts et l'appui à la concertation locale dans les milieux à risque.

Pour le financement de ses activités, le CRÉPAS a pu bénéficier jusqu'à maintenant de trois ententes spécifiques de régionalisation couvrant les périodes 1997-2000, 2000-2005 et 2005-2010. Une quatrième entente visant la période 2011-2016 est présentement en signature. Rappelons que d'après l'article 20 de la Loi sur le ministère des Régions (Gouvernement du Québec, 2000: 1), une entente spécifique de régionalisation désigne une « convention entre un conseil régional de développement [désormais la Conférence régionale des élus ou CRÉ] et un ministère ou un organisme gouvernemental et, le cas échéant, d'autres partenaires pour la mise en œuvre de l'entente cadre ou pour prévoir des mesures en vue d'adapter aux particularités de la région l'action gouvernementale en matière de développement régional ».

3.2 *L'intervention communautaire comme praxis générale*

D'emblée, on peut associer la pratique générale du CRÉPAS à l'intervention communautaire, aussi appelée organisation communautaire. En adaptant la définition qu'en fait Doré (1985), la praxis du CRÉPAS consiste à intervenir dans la collectivité régionale et, au besoin, dans les collectivités locales du SLSJ, dans le but de susciter la mobilisation des forces vives du milieu dans un processus de changement social visant la prévention de l'abandon scolaire. Le CRÉPAS constitue donc une communauté d'intérêts (politico-administratifs, sociaux, économiques et éducatifs) regroupant l'ensemble des personnes du SLSJ qui préconisent la prévention de l'abandon scolaire.

3.3 *Des pratiques spécifiques*

Examinons maintenant les pratiques spécifiques au cœur des interventions et des projets du CRÉPAS des débuts en 1996 jusqu'à tout récemment.

3.3.1 *La promotion d'une vision commune*

L'action du CRÉPAS passe avant tout par l'adhésion des différents milieux à une vision commune de l'abandon scolaire, de ses causes et des façons de le contrer. Pour ce faire, l'organisme diffuse des connaissances, qu'elles soient issues des milieux de la pratique ou de ceux de la recherche et met à jour annuellement son «Cadre de référence pour la prévention de l'abandon scolaire au Saguenay–Lac-Saint-Jean» (CRÉPAS, 2007).

3.3.2 *L'information et la sensibilisation du public*

En trame de fond des efforts d'information et de sensibilisation du public, on retrouve deux objectifs principaux : 1) inciter les adultes, en particulier les parents, à mieux accompagner les jeunes et à les encourager davantage ; 2) lancer un message positif auprès du grand public quant à la persévérance scolaire et à l'obtention d'un diplôme qualifiant.

Parmi les moyens utilisés dans le cadre de cette pratique spécifique, on compte des campagnes annuelles de sensibilisation en collaboration avec les médias régionaux, les journées annuelles de la persévérance scolaire, un site Internet d'information interactif (30000 visiteurs en 2009-2010) et un bulletin électronique mensuel transmis à quelque 4500 abonnés directs ou relayés de toutes provenances.

3.3.3 *La recherche et le transfert des connaissances*

Goyette et Lessard-Hébert (1987) rappellent qu'en intervention communautaire, il peut s'avérer fatal d'improviser. Le CRÉPAS a privilégié la recherche-intervention (par le biais d'enquêtes feedback et de diagnostics-milieu), l'évaluation de ses propres pratiques comme de celles d'organismes partenaires (CRÉPAS, 2000; Maltais & Gueyraud, 2003; Perron, Landry, Gaudreault & Jean, 2000) et la collaboration aux recherches sociologiques menées par le Groupe ÉCOBES. Les interventions en transfert de connaissances opérées par le CRÉPAS et par ÉCOBES se

soldent finalement par une spirale de concertation afin que les savoirs scientifiques et les savoirs d'expérience pertinents à la prévention de l'abandon scolaire circulent entre les divers partenaires.

3.4 La mobilisation des leaders du milieu

La mobilisation des leaders s'effectue d'abord par des activités d'animation du milieu et par l'appui au démarrage ou à la consolidation d'initiatives concertées de prévention. La mobilisation des leaders renvoie également aux stratégies d'influence déployées auprès des partenaires publics et gouvernementaux, les professionnels du CRÉPAS participant à titre d'experts à certaines instances régionales de concertation. Depuis deux ans, une mise à jour du libellé des pratiques d'intervention (appelées dorénavant axes d'intervention) a été effectuée dans le but de refléter de façon plus exhaustive la nature des interventions du CRÉPAS, qui a dû innover et vulgariser davantage son discours tout en maintenant intact l'essentiel de sa praxis générale. Les quatre grands axes d'intervention sont dorénavant les suivants: 1) la mobilisation régionale et la coordination organisationnelle; 2) la promotion et la sensibilisation; 3) la recherche et le transfert des connaissances; 4) l'intervention et l'accompagnement de démarches de concertation. La dénomination de ces nouveaux axes n'a pas changé fondamentalement les pratiques qui demeurent en continuité avec celles des années antérieures.

4. Des pratiques transversales

Deux pratiques transversales guident et orientent les projets inscrits au plan d'actions annuel, qui se veut interordres d'enseignement et intersectoriel.

4.1 La concertation et le partenariat

Faciliter la collaboration entre les nombreux partenaires impliqués est une facette importante de l'intervention communautaire du CRÉPAS. La concertation peut être conçue comme une plateforme pour le développement d'une culture collective d'intervention. René et Gervais (2001) témoignent qu'au Québec la concertation se matérialise dans des tables de concertation où sont réunis de nombreux partenaires qui se sentent concernés par une problématique particulière. Or, il s'agit d'une alliance volontaire, plus ou moins formelle, qui implique des engagements peu contraignants entre les acteurs sociaux (Ayeva, 2003). À maints égards, diverses instances du CRÉPAS agissent à titre de tables de concertation sur la prévention de l'abandon scolaire.

De son côté, le partenariat peut être défini comme une relation de collaboration entre deux ou plusieurs parties. Il résulte d'un engagement contraignant, souvent contractuel (Ayeva, 2003; Lachapelle, 2001), qui vise la réalisation d'un projet commun (René & Gervais, 2001). Il implique l'existence de rapports égaux entre les parties, le respect, la reconnaissance mutuelle, le partage des responsabilités et des ressources (Ayeva, 2003; René & Gervais, 2001). Le CRÉPAS entretient des relations de partenariat tout à fait essentielles à sa mission, comme en témoignent les trois ententes spécifiques qu'il a signées à date et l'engagement sur une longue durée de nombreux volontaires.

4.2 La communication

Une seconde composante transversale renvoie cette fois-ci aux activités de communication. D'une part, il s'agit de communication interne, entre les personnes impliquées activement au CRÉPAS. Les volontaires partagent des connaissances sur les aspects concrets de l'abandon scolaire et sur les processus institutionnels; les employés alimentent la mobilisation des partenaires par l'échange de renseignements clés et la diffusion des résultats de recherche. D'autre part, il s'agit de communication externe entre le CRÉPAS et d'autres composantes de la communauté. Par exemple, le CRÉPAS met en place des activités de sensibilisation, d'information et de promotion en vue de nourrir une prise

de conscience chez les parents, les enseignants, les autorités politiques et institutionnelles, les entreprises privées, le milieu communautaire, etc.

5. Du Saguenay–Lac-Saint-Jean à l’ensemble du Québec : une innovation sociale trouvant preneurs

Un modèle singulier d’intervention collective a émergé des 15 années d’expérience du CRÉPAS. Afin de rendre compte aux différents partenaires de l’efficacité, des effets et de la pertinence des moyens utilisés au cours de la troisième entente spécifique (2005-2010), une évaluation en profondeur a été réalisée. On peut se référer à ce bilan évaluatif pour constater le bien-fondé de l’ancrage territorial visant à soutenir la mobilisation tant à l’échelle régionale que locale.

En se référant ensuite à deux corpus de données disponibles (les principaux indicateurs des parcours scolaires aux trois ordres d’enseignement (CRÉPAS, 2009a; 2009b; 2009c) et les enquêtes sociologiques menées régulièrement auprès des élèves du secondaire (1997, 2002, 2008)), on peut repérer certains effets obtenus en matière de comportements scolaires et de conditions de vie des jeunes. Enfin, une dernière section rend compte de l’essaimage de cette innovation initiée au SLSJ vers l’ensemble du Québec.

6. Les effets de la mobilisation au Saguenay–Lac-Saint-Jean

6.1 *Une évaluation externe*

Les renseignements colligés par questionnaire et par entrevue auprès des représentants de 42 milieux partenaires, de 56 volontaires et de huit professionnels ayant œuvré au CRÉPAS permettent d’attester de la qualité et de l’étendue de la mobilisation au SLSJ.

S'appuyant sur un réseau de volontaires ayant développé une forte appartenance, l'organisation [le CRÉPAS] œuvre avec des partenaires provenant de multiples secteurs (scolaire, santé et services sociaux, jeunesse, etc.). L'organisation joue au Saguenay–Lac-Saint-Jean un rôle de catalyseur de la mobilisation tout en s'engageant concrètement auprès de milieux à risque dans des projets concrets en prévention de l'abandon scolaire. (Thivierge, 2009: 71).

Les perceptions des partenaires et des volontaires du CRÉPAS traduisent le fait qu'en appréhendant le décrochage scolaire comme un problème social et en repérant les inégalités sociospatiales intrarégionales de ce phénomène, les responsables ont proposé aux collectivités de cibler leur propre territoire et leurs propres jeunes.

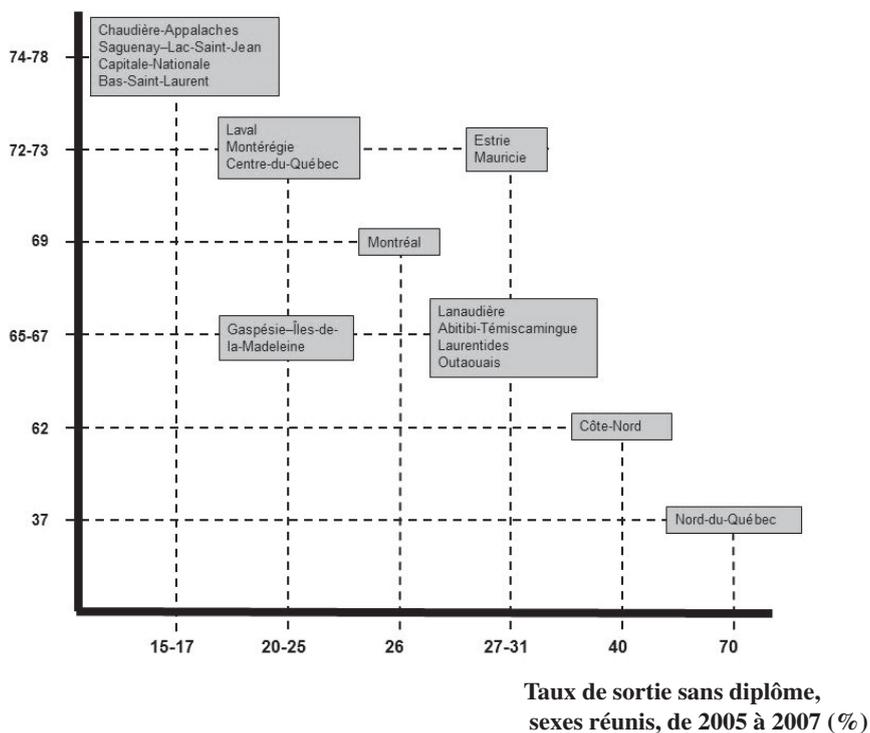
Pour rendre compte de certains effets observés pour la période de 1996 à 2008, nous référons plus particulièrement à trois dimensions: la scolarisation des jeunes, leurs aspirations scolaires et leurs conditions de vie.

6.2 Une persévérance scolaire favorable

Les indicateurs publiés par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport démontrent qu'au cours de cette période, le taux de décrochage au secondaire est presque deux fois moins élevé au SLSJ que dans l'ensemble du réseau public québécois. Ainsi, on observe que parmi les élèves du secondaire inscrits au cours de la période 2005 à 2007, le taux de décrochage est de 15,6% dans les commissions scolaires du SLSJ comparativement à 24,7% au Québec dans l'ensemble du réseau public (Perron et al., 2010).

Selon d'autres données récentes, la région du SLSJ se classe parmi les premières au Québec pour le taux d'obtention d'un diplôme du secondaire après sept ans (75,8% comparativement à 70,5% au Québec) pour les cohortes de 2006 à 2008. Après avoir accusé un retard à ce chapitre jusqu'en 1995, le SLSJ se maintient au-dessus du Québec pour les sortants de 1999 à 2008. Comparativement à d'autres régions éloignées dont l'économie repose aussi largement sur l'exploitation des ressources naturelles, le SLSJ se distingue ainsi par des taux supérieurs variant de 6 à 12 points de pourcentage comme en témoigne la figure suivante (Perron et al., 2010).

**Taux de diplomation après 7 ans,
sexes réunis, de 2006 à 2008 (%)**



Source: www.cartodiplome.qc.ca

Figure II: Les inégalités de scolarisation dans les régions du Québec.

Le taux global d'obtention d'une sanction d'études collégiales (DEC et AEC), tous programmes et tous collèges confondus, est de 65,6% pour la cohorte de 2002 dans les quatre cégeps du SLSJ comparativement à 64,3% pour les collégiens de l'ensemble du Québec. On observe que les écarts entre le SLSJ et le Québec se maintiennent depuis plus d'une décennie (CRÉPAS, 2009b). Enfin, alors que le taux de diplomation après six ans au baccalauréat s'élève à 72,9% pour la cohorte de 1998 à l'Université du Québec à Chicoutimi, il se chiffre à 70,9% dans l'ensemble du réseau de l'Université du Québec qui compte une dizaine de constituantes.

6.3 Les aspirations scolaires et les conditions de vie des jeunes : des améliorations sensibles

Les enquêtes transversales du Groupe ÉCOBES menées auprès des 12-18 ans indiquent que les aspirations scolaires des élèves du secondaire se sont accrues entre 1997 et 2008, de sorte qu'une proportion plus grande d'élèves (53,2% en 2008 comparativement à 37,8% en 1997) souhaitent se rendre à l'université. Une bonne part du rehaussement des aspirations scolaires observé chez les élèves en 2008 pourrait bien être aussi liée à l'accroissement de la scolarité des parents observé depuis 1997. Précisons en effet que la scolarité de chacun des deux parents constitue l'un des principaux déterminants des aspirations scolaires (Gaudreault et al., 2004; Perron, Gaudreault, Veillette & Richard, 1999).

Les enquêtes transversales successives de 1997, 2002 et 2008 menées auprès des élèves du secondaire du SLSJ permettent de constater que l'amélioration de la persévérance scolaire (révélée par le suivi des cohortes) semble s'accompagner, à dix ans d'intervalle, de conditions de vie et de bien-être plus favorables pour les 12 à 18 ans (Gaudreault et al., 2010). On observe en effet une augmentation de la proportion d'élèves ne vivant pas une détresse psychologique élevée; une augmentation de la proportion d'élèves percevant un soutien affectif élevé chez leurs deux parents; une augmentation de la proportion de jeunes qui souhaitent demeurer au SLSJ à la fin de leurs études; une diminution de la proportion d'élèves ayant une faible estime de soi. Sans pouvoir établir des relations de cause à effet, on peut néanmoins prendre acte du fait que l'amélioration des conditions de vie et du bien-être psychologique des jeunes semble aller de pair avec la progression de la persévérance scolaire observée par ailleurs.

En dépit de ces résultats encourageants, persiste un enjeu régional de taille, celui des inégalités de scolarisation liées en particulier à l'origine sociale (opposition milieux défavorisés/nantis) et géographique (clivage rural/urbain) des élèves (Perron & Veillette, 2008). Pareilles disparités attestent que la reproduction des inégalités de scolarisation (Bourdieu & Passeron, 1964; 1970) demeure une réalité toujours prégnante au SLSJ tout comme ailleurs au Québec (Perron, 2009).

6.4 *La persévérance scolaire au Québec: une nouvelle priorité et de nombreux enjeux territoriaux*

Depuis 2000, diverses interventions ont permis de diffuser le modèle d'intervention du CRÉPAS dans d'autres régions du Québec, notamment là où la problématique de l'abandon scolaire est particulièrement préoccupante. Ainsi, à titre de premier organisme de concertation sur la prévention de l'abandon scolaire, le CRÉPAS partage le fruit de ses expériences avec la table des Instances régionales au Québec (Comité de travail IRC, 2008). En outre, l'année 2009 «fera date dans l'histoire de la mobilisation québécoise autour de l'enjeu de la persévérance scolaire» comme le souligne le rapport annuel du CRÉPAS (2009d: 9) en rappelant la tenue des *Premières Journées interrégionales sur la persévérance scolaire et la réussite éducative* réunissant 400 leaders de toutes les régions du Québec à l'automne 2008 (Comité de travail IRC, 2008). Il faut aussi reconnaître la portée exceptionnelle de trois stratégies québécoises publiées en rafale sur la question (Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec, 2009; MELS, 2009; Secrétariat à la jeunesse, 2009). Ces derniers événements témoignent, de façon assez explicite, que le processus d'innovation sociale amorcé dans certaines régions au regard de la persévérance scolaire a trouvé preneurs.

Le modèle expérimenté au SLSJ a donc connu, par vagues d'essai-image successives, une visibilité partout au Québec, autant dans les milieux scolaires, d'affaires, gouvernementaux, qu'auprès de la presse régionale et nationale (Perron et al., 2000). Le président de la Banque de Montréal, L. Jacques Ménard, s'est ensuite joint au CRÉPAS pour mettre en place un Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec. Le plan d'action publié en 2009 a marqué le pas à une implication citoyenne qui demeure à l'avant-scène des efforts de mobilisation en cours pour atteindre un taux de diplomation de 80% chez les moins de 20 ans d'ici 2020. En mettant à profit les acquis régionaux et nationaux, tout en s'inspirant de l'étranger, le rapport du Groupe d'action, présidé par L. Jacques Ménard, a beaucoup contribué à accentuer l'implication citoyenne qui demeure à l'avant-scène des efforts de mobilisation. On a assisté depuis à une appropriation des recommandations du rapport du Groupe d'action, notamment par les instances gouvernementales. En effet, les 10 recommandations ont influencé la *Stratégie*

d'action jeunesse 2009-2014 du gouvernement québécois (Secrétariat à la jeunesse, 2009) et le plan ministériel *L'école j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire* (MELS, 2009).

Les observateurs en conviendront, le processus d'innovation (Bouchard, 1999; Klein & Harrisson, 2007) a fait en sorte que, en matière d'éducation, trois concepts (décrochage scolaire, persévérance scolaire, territoire) ont gagné l'espace public et se sont imposés dans tous les milieux au Québec. D'ailleurs, faut-il le souligner, chacune des trois stratégies québécoises annoncées en 2009 a adopté ces mêmes référents pour opérationnaliser les mesures proposées qui apparaissent fort convergentes.

7. Conclusion

Les interventions du CRÉPAS en matière de prévention de l'abandon scolaire ont considéré dès le départ le territoire comme un ancrage fondamental. Sur ce socle s'est édifié un modèle fondé sur l'interaction entre une réflexion collective éclairée par la recherche et un plan d'action concertée.

Les initiateurs du projet ont adopté cette posture réflexive affirmant dès les débuts (en 1996) qu'un travail majeur de sensibilisation était à faire tant la problématique de l'abandon scolaire s'avérait peu présente à l'époque dans les préoccupations des leaders régionaux. La tâche de mobilisation a donc nécessité de procéder à un recadrage pour convaincre qu'il s'agissait bel et bien d'un problème social. Une fois cette preuve de concept établie, il restait ensuite à expérimenter que les multiples transactions et les ajustements entre des acteurs d'appartenances diverses pouvaient déclencher le changement social visé.

L'expérience d'innovation sociale qui a suivi cette mobilisation initiale comporte de nombreux ancrages territoriaux : 1) l'importance de lier la persévérance scolaire à divers enjeux de développement régional ; 2) l'inscription de l'abandon scolaire dans les priorités des États généraux sur le développement de la région en 1995 ; 3) un mode de financement relevant d'une politique publique innovante soutenant le partenariat gouvernement-région grâce à la signature d'ententes spécifiques de régionalisation ; 4) des interventions délimitées à l'échelle locale ou

régionale; 5) la mobilisation d'une communauté d'intérêts appartenant à une même entité territoriale; 6) des enjeux relatifs aux inégalités sociospatiales de scolarisation, notamment en ce qui a trait aux milieux urbains défavorisés et aux milieux ruraux.

L'influence du territoire et de la communauté d'appartenance sur la scolarisation des élèves demeure une réalité prégnante en dépit des efforts consentis depuis la Révolution tranquille des années 60 pour augmenter l'égalité des chances. En effet, les inégalités de scolarisation persistent au Québec, selon le genre, la région, le réseau public ou privé, le type de programme et l'origine socioéconomique des élèves. Les difficultés sont nombreuses dès lors qu'il s'agit d'interpréter les différenciations territoriales observées, celles-ci résultant d'une combinaison complexe de facteurs géographiques, historiques, économiques, démographiques et politiques. Il importe donc de se questionner sur les causes et les conséquences à long terme de telles inégalités et de promouvoir la persévérance scolaire des jeunes générations, en soutenant d'autres formes d'innovations sociales ciblant les parcours scolaires. Il est trop tôt pour porter un regard évaluatif sur les stratégies provinciales mises en place récemment au Québec en matière de lutte contre l'abandon scolaire, de nouvelles cibles quant à la diplomation ayant fait l'objet d'un consensus entre la société civile et l'État. Cependant, on peut déjà reconnaître que l'enjeu territorial constitue l'un des nouveaux objectifs ayant fait l'objet de consensus. Au cours de la présente décennie, il sera nécessaire de suivre l'évolution des taux de diplomation avant l'âge de 20 ans à l'échelle locale, régionale et nationale pour mieux appréhender les effets territoriaux de la mobilisation des acteurs et les répercussions entraînées par les divers modes d'action.

D'une part, si la théorie de la reproduction (Bourdieu & Passeron, 1970) demeure d'actualité pour comprendre la spirale d'échec d'une génération à l'autre, on doit considérer aussi le fait que les enjeux éducatifs apparaissent désormais indexés à des préoccupations locales et régionales, tout en devenant un projet citoyen. Comme l'affirment à juste titre Broccolichi et ses collègues, «La territorialisation des politiques éducatives notamment, fait coexister une multitude d'espaces de décision du national au local, et complexifie du même coup les processus de régulation» (2007: 32). D'autre part, nous assistons présentement au Québec à un jeu de forces politiques, économiques et scientifiques autour de cet enjeu de la persévérance scolaire, au sein desquelles

les institutions publiques (MELS, Fédération des commissions scolaires, Secrétariat à la jeunesse, tables interordres), les organismes régionaux (conférences régionales des élus, instances régionales de concertation), les grandes entreprises (BMO, Rio Tinto Alcan, Hydro-Québec), les fondations privées (Fondation Lucie et André Chagnon) et de nombreux organismes locaux (ROCQLD) tentent de négocier les normes, les arrangements et les compromis appropriés.

Comment en effet, dans l'écheveau d'une problématique sociale déjà complexe et de variations sociospatiales notables, départager les responsabilités des processus de régulation qui sont liés à la fois à l'approche territoriale, à la mobilisation d'acteurs, à l'alliance de partenaires, à la performance des institutions scolaires, à l'innovation ?