



**Rapport d'évaluation du programme de
Centre alternatif l'Étoile du Nord
(CAEN)
District Scolaire 5**

Rédigé par:

Stefanie Leblanc, Agente de recherche (CRDE)
Jimmy Bourque, Directeur (CRDE)
Hélène Albert, Professeure, École de travail social
Andrée Morin, Assistante de recherche
Lise Savoie, Professeure, École de travail social
Valérie Roy, Assistante de recherche

Juin 2009

Table des Matières

<i>Remerciements</i>	3
<i>Introduction</i>	3
<i>Considérations conceptuelles</i>	3
<i>Le projet CAEN</i>	6
<i>La structure méthodologique</i>	6
<i>Les étapes de la démarche</i>	7
1. Contexte	7
1.1 Besoins	8
1.2 Objectifs	8
1.2.1 Objectifs du centre	8
1.2.2 Concordance entre les objectifs et les besoins	9
1.3 Alternatives	9
2. Intrants	10
2.1 Superviseure du projet	10
2.1.1 Formation	11
2.1.2 Expérience	11
2.1.3 Nombre	11
2.1.4 Satisfaction	11
2.2 Mentors en gestion de comportement	11
2.2.1 Formation	12
2.2.2 Expériences pertinentes	12
2.2.3 Nombre de mentors	13
2.2.4 Satisfaction à l'égard des mentors	13
2.3 Bénéficiaires du projet : les jeunes	13
2.3.1 Processus de sélection	13
2.3.2 Profil des jeunes	14
2.3.3 Perceptions des jeunes à l'égard du centre	14
2.4 Locaux et équipement	15
2.4.1 Locaux	15
2.4.2 Équipement	15
2.5 Financement	16
2.6 Partenaires	17
2.6.1 Partenaires financiers	17
2.6.2 Partenaires au niveau des services	17
2.6.3 Partenaires au niveau des stages	18
3. Processus	18
3.1 Rôles	18
3.1.1 Rôle de la superviseure	18
3.1.2 Rôle des mentors en gestion de comportement	19
3.1.3 Transparence des rôles des intervenants et des superviseurs	20
3.1.4 Satisfaction envers les rôles des mentors et de la superviseure	20
3.1.5 Exécution des tâches des intervenants et de la superviseure	20
3.2 Dépenses	21
3.2.1 Gestion des budgets : responsabilités	21
3.2.2 Gestion des budgets : directives	21
3.3 Fonctionnement	22

3.3.1 Activités des Centres	22
3.3.2 Horaire d'une journée typique.....	22
3.3.3 Satisfaction des acteurs par rapport au fonctionnement.....	23
3.4 Circulation de l'information entre les acteurs	23
3.5 Mécanismes de prise de décisions.....	24
3.5.1 Comité de gestion.....	24
3.5.2 Comité de sélection	25
3.5.3 Comité d'admission.....	25
3.5.4 Équipe stratégique du centre alternatif.....	25
4. <i>Produits</i>	25
4.1 Objectifs	25
4.2 Encadrement et structure	26
4.3 Besoins affectifs	26
4.4 Soutien.....	27
4.5 Socialisation	28
4.6 Stages et employabilité.....	28
4.7 Scolarisation	28
4.8 Formation	29
4.9 Partenariats	29
4.10 Effets Fortuits	29
<i>Conclusions et recommandations</i>	30
<i>Références</i>	32

Remerciements

L'équipe du CRDE aimerait d'abord remercier Madame Anne Doiron, mentor au District scolaire 5 l'Étoile du Nord et responsable des CAEN, ainsi que Mesdames Susan Arseneault et Maryse Roy. Nous aimerions également remercier tous les jeunes, ainsi que les mentors qui ont accepté de participer à l'évaluation de programme en prenant part à des entrevues. Sans eux, la réalisation de cette étude aurait été impossible. Par ailleurs, nous aimerions aussi souligner notre reconnaissance envers tous les membres de chaque Centre Alternatif pour l'accueil agréable qu'ils nous ont offert lors de notre séjour. Merci aussi aux mentors qui, grâce à leurs habiletés exceptionnelles d'organisation, ont contribué à faciliter notre travail.

Introduction

En février 2008, une employée du district scolaire 5, soit la responsable du projet des Centres alternatifs l'Étoile du Nord (CAEN), a approché le Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE) afin d'effectuer une évaluation de leur programme. Le projet CAEN vise des jeunes décrocheurs ou à risque de décrocher du système scolaire et cherche à offrir à ceux-ci l'encadrement et le soutien nécessaires afin de favoriser leur réintégration dans le milieu scolaire ou sur le marché du travail. Une équipe de chercheurs de l'Université de Moncton provenant de plusieurs domaines connexes, soit la psychologie, les sciences de l'éducation et le travail social, a accepté d'entreprendre cette tâche. Un bref survol des considérations entourant les écoles alternatives et la situation actuelle des jeunes en difficulté au plan provincial et national sera d'abord présenté, suivi d'une présentation du rôle et du mandat des Centres alternatifs l'Étoile du Nord. Nous présentons par la suite la structure méthodologique mise en place afin d'effectuer l'évaluation du projet CAEN, ainsi que ses objectifs. Enfin, les détails des résultats de l'évaluation selon les quatre dimensions du modèle d'évaluation de Stufflebeam, soit le contexte, les intrants, le processus et les produits sont présentés, suivis des constatations et des recommandations. Il est à noter que l'emploi du masculin sera utilisé pour assurer l'anonymat des participantes et participants.

Considérations conceptuelles

Un rapport publié par Gingras (2000) indique que le taux de décrochage en 1999 pour les jeunes âgés de 18 et 19 ans était de 15,1 %, alors que pour les personnes âgées de 20 à 24 ans, ce taux se chiffre à 11,9%. Ce taux aurait connu une légère diminution lors des années scolaires 2002-2003 et 2004-2005. Spécifiquement, le taux de décrochage pour les 20 à 24 ans aurait diminué de plus d'un pourcent au cours de cette période, soit à environ 10,2% (Statistique Canada, 2005). Effectivement, les taux de décrochage rapportés pour les jeunes âgés de 20 à 24 ans demeurent généralement moins élevés que les taux rapportés pour les jeunes âgés de 18 et 19 ans en raison du fait que le Canada offre une « deuxième chance » à ces jeunes en leur permettant de retourner à l'école pour obtenir leur diplôme (Gingras, 2000). Malgré cette incitation, le Canada se situait tout de même au quatorzième rang quant au taux de décrochage parmi 25 pays selon l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) en 2002.

Pour ce qui est de la situation à travers les provinces et territoires du Canada, entre 1990 et 1993, les taux de décrochage les plus élevés au Canada (20%) se trouvaient

à Terre-Neuve-et-Labrador ainsi qu'à l'Île-du-Prince-Édouard. Ces taux sont maintenant parmi les plus bas au Canada, soit entre 8 et 10% pour les années 2002 à 2005. Quoique les taux ont également diminué en Nouvelle-Écosse et au Nouveau-Brunswick, notons que les régions rurales à travers le pays rapportent des taux de décrochage plus importants que les régions urbaines (Bowbly, 2005; Lamb, 1994). En 2004-2005, le taux de décrochage pour les centres ruraux se situait à 16,7% pour l'ensemble du pays, ce qui correspond presque au double de celui des régions métropolitaines (8,6%).

Le décrochage scolaire est un problème qui entraîne des conséquences notables à la fois pour l'individu, mais aussi pour sa famille, la société, ainsi que pour l'État. D'abord, les jeunes décrocheurs rapportent un faible taux d'employabilité, ce qui se traduit en difficultés prononcées au plan financier. Chez les décrocheurs qui réussissent à se trouver un emploi, les salaires sont souvent trop faibles pour combler leurs besoins fondamentaux et le cas échéant, ceux de leurs familles (Bracey, 1999; Vanttaja et Järvinen, 2006). De même, le taux de chômage serait à la hausse pour les personnes non-diplômées au Canada. Effectivement, le taux de chômage rapporté chez les décrocheurs scolaires était de 5% au début des années 1990. Par contre, ce taux aurait triplé en 1999, avec un pourcentage de chômage s'élevant à 15% chez les jeunes décrocheurs lors de cette période. Ce taux tournait autour des 20% au début du nouveau millénaire (Bowlby, 2008). Par ailleurs, notons que le taux de chômage est encore plus préoccupant pour les femmes qui décrochent de l'école (Vanttaja et Järvinen, 2006). Or, la nécessité d'avoir accès à des programmes d'assistance sociale pour ces individus sous-tend des conséquences économiques pour le pays (Ou, 2008).

Par ailleurs, le taux de criminalité et de consommation de drogues souvent plus élevé chez cette population (Vanttaja et Järvinen, 2006) entraîne également un impact économique pour le pays, sans mentionner les problèmes qui surgissent pour l'individu et sa famille. Ainsi, l'État doit déboursier une bonne somme d'argent dans la lutte contre la criminalité et les drogues, ainsi que dans les différentes instances gouvernementales qui doivent s'occuper de cette population, entre autres, les services sociaux, les prisons et les centres de désintoxication, pour en nommer quelques-unes (Ou, 2008; Vanttaja et Järvinen, 2006).

Dans le but de réduire le taux de décrochage, ou, le cas échéant, d'augmenter les chances que ces jeunes puissent percer sur le marché du travail, les mesures d'intervention actuelles se penchent de plus en plus vers les écoles alternatives. Le but premier de ces écoles alternatives est de maintenir les jeunes dans le système scolaire tout en considérant leurs besoins sociaux particuliers et en incitant ces derniers à remplir les exigences pour obtenir un diplôme d'études secondaires afin de leur assurer un meilleur avenir (Reimer et Cash, 2003). Quoique ces centres puissent prendre plusieurs formes, ceux qui nous intéressent sont mis en place spécifiquement dans le but d'offrir une deuxième chance aux jeunes décrocheurs et, dans la mesure du possible, de cibler les décrocheurs potentiels afin de leur offrir le soutien nécessaire pour éviter qu'ils en viennent au décrochage. Ils présentent des alternatives aux programmes réguliers suggérés dans les écoles puisque les jeunes qui fréquentent ces centres ne fonctionnent pas bien avec le programme régulier (Sekayi, 2001). Le but de ces centres est d'amener les jeunes à pouvoir réintégrer la classe régulière après avoir comblé les retards qu'ils présentent, de les aider à obtenir un diplôme d'études secondaires ou l'équivalent, ou encore de les amener à

développer les habiletés nécessaires pour s'épanouir en société (Jahnukainen et Helander, 2007) et pour pouvoir intégrer le marché du travail (Sekayi, 2001).

Certains programmes alternatifs ont été développés dans le but de promouvoir une philosophie spécifique mais pour la plupart de ceux-ci, le but est d'aider les jeunes qui ont connu des échecs à l'école ou qui risquent de décrocher (Sekayi, 2008). Le *National Dropout Prevention Center* (2008) dresse une liste de croyances que les gens impliqués dans l'éducation alternative devraient appliquer :

- Tous les individus sont capables d'apprendre;
- L'initiation et les dynamiques du processus d'apprentissage varient continuellement chez l'individu;
- Les facteurs environnementaux et les traits individuels affectent le processus d'apprentissage;
- L'individualité de l'apprentissage demande des méthodes, un temps et des environnements variés pour accommoder chaque apprenant;
- Différents systèmes de supports sont essentiels pour assurer l'équité.

Richardson et Turbeville (2005) ajoutent à cette liste quelques points qui s'appliquent plus spécifiquement à la réalité des écoles et des centres alternatifs, entre autres : l'engagement de la famille comme soutien à l'apprentissage, l'emplacement et les locaux adaptés au type d'élèves et à leurs besoins, et la transition soit vers le retour à l'école ou vers le milieu du travail doit être bien préparée.

Le *National Dropout Prevention Centre* (2008) a également dressé une liste d'éléments essentiels pour un environnement d'apprentissage alternatif favorable :

1. Le but – philosophie, mission, objectifs- est bien défini;
2. L'élève est le centre de l'apprentissage et de l'enseignement;
3. Les besoins uniques de chaque élève sont respectés;
4. Le climat motive les élèves à apprendre : a) ils peuvent apprendre, b) ils développent un sentiment d'appartenance, c) leur style d'apprentissage est une caractéristique unique, valide et respectée, d) ils sont responsables de leur propre apprentissage et ils doivent respecter le fait que les autres ont le droit d'apprendre, e) l'apprentissage est stimulant, f) les émotions font parties de l'apprentissage, g) la relation familiale appuie et donne un sens à l'apprentissage et h) le travail d'équipe contribue à la liberté à l'indépendance et à la sécurité;
5. Les enseignants et la direction sont présents par choix;
6. Les employés sont qualifiés et travaillent constamment à leur amélioration personnelle;
7. Les administrateurs participent activement à l'élaboration du plan d'apprentissage et à établir une expérience d'apprentissage enrichissante;
8. La communauté est impliquée dans le projet;
9. Les ressources nécessaires pour l'apprentissage des élèves sont accessibles;
10. Une collecte et une analyse des données est prévue pour voir au plein développement des élèves et à l'amélioration du programme;
11. Un budget adéquat est disponible;
12. Les installations répondent aux besoins des élèves, des familles, des employés et de la communauté.

Quoique divers programmes d'intervention existent partout dans le monde pour combler les besoins particuliers des jeunes décrocheurs (Darling-Hammond, 1998), pour la plupart de ceux-ci, il demeure difficile de se prononcer sur leur efficacité étant donné l'absence de données et d'évaluations rigoureuses des programmes existants à cet effet. (Montecel, Cortez et Cortez, 2004). Ainsi, l'évaluation de programme des Centres alternatifs l'Étoile du Nord tente de combler ces lacunes, tout en ciblant les points forts du projet et les dimensions pouvant être améliorées.

Le projet CAEN

Le projet de Centres alternatifs l'Étoile du Nord a vu ses débuts en 2007, lorsque trois intervenantes scolaires, soit Anne Doiron, Susan Arseneault et Maryse Roy se sont données pour but de mettre en place un système qui pourrait mieux répondre aux besoins particuliers de certains jeunes décrocheurs ou à risque de décrocher et pour qui le système scolaire actuel n'est pas adéquat. Ces jeunes en difficulté font souvent face à des circonstances adverses principalement liées à la violence, à la consommation, à la situation familiale, et doivent d'ailleurs relever des défis énormes se rattachant à des troubles d'apprentissage, de conduite, et parfois des problèmes de santé mentale. Ainsi, on remarque au niveau scolaire que ces jeunes ont un taux très élevé d'absentéisme, prennent un retard notable dans leurs cours, s'entendent mal avec leurs pairs et le personnel enseignant et enfreignent les règles de l'école.

Le projet CAEN a donc pour but d'abord de cibler ces jeunes à risque et de leur offrir un encadrement et un milieu à la fois accueillant et structuré afin de mieux répondre à leurs besoins, tant au plan socio-affectif qu'au niveau scolaire. Spécifiquement, les Centres alternatifs misent sur la réintégration dans le milieu scolaire ou l'insertion sur le marché du travail des jeunes décrocheurs ou à risque de décrocher âgés de 13 à 21 ans, tout en offrant la possibilité d'accéder à des stages de travail. De façon générale, l'équipe d'intervenants travaille à développer chez leurs jeunes des compétences essentielles et vise à faciliter l'accès à toutes les ressources nécessaires pour permettre aux jeunes d'élaborer leurs projets de vie-carrière respectifs.

La structure méthodologique

L'évaluation du projet CAEN a été effectuée en fonction du modèle d'évaluation de programmes élaboré par Stufflebeam (Gredler, 1996). Ce modèle, désigné aussi par l'acronyme C.I.P.P., suppose l'analyse de quatre dimensions d'un programme : le contexte (besoins auxquels on veut répondre et objectifs du programme), les intrants (les ressources humaines, financières et matérielles investies dans le programme), le processus (le fonctionnement du programme) et les produits (les résultats du programme et d'éventuels effets fortuits ou pervers).

Afin de procéder avec l'évaluation du programme CAEN, trois guides d'animation d'entrevues semi-dirigées ont été préparés par l'équipe de chercheurs de l'Université de Moncton pour les jeunes, les mentors, ainsi que les superviseurs des Centres alternatifs. Par ailleurs, une grille d'observation a également été conçue afin de diriger les chercheurs dans leur collecte de données lors des visites aux Centres alternatifs.

L'entrevue destinée aux jeunes comportait une série de questions traitant de plusieurs aspects de leur expérience au Centre, tels les activités typiquement effectuées lors d'une journée au Centre, leur participation ou non à des activités

scolaires et à des stages de travail afin de poursuivre un cheminement au plan académique/carrière, leurs perceptions à l'égard du rôle des mentors et de la qualité de leur relation interpersonnelle avec ceux-ci et les autres jeunes du Centre. D'autres questions ont ensuite porté sur leur situation personnelle, notamment au niveau de l'école, de la famille, des relations amicales et toute autre relation interpersonnelle importante, ainsi qu'au niveau de leurs projets d'avenir respectifs.

L'entrevue destinée aux mentors comportait trois sections. Ainsi, les questions touchaient d'abord le rôle et la formation du mentor en gestion des comportements, ensuite, le but et le fonctionnement du Centre et enfin, des questions qui s'attardaient au profil des jeunes qui fréquentent le Centre, ainsi qu'à la nature de la participation de ces derniers étaient posées. L'entrevue durait généralement entre 60 et 120 minutes.

De même, le questionnaire destiné aux superviseurs des Centres alternatifs était divisé en trois sections. Ainsi, les questions posées lors de l'entrevue s'attardaient d'abord au rôle du superviseur, ensuite aux buts et au fonctionnement des Centres alternatifs, ainsi qu'aux contributions de divers partenaires dans le projet CAEN. Enfin, une série de questions au sujet des jeunes qui ont été sélectionnés pour participer au projet Centres alternatifs et leurs profils terminaient l'entrevue.

Les données qualitatives recueillies sur enregistrement sonore ont été transcrites et soumises à une analyse propositionnelle du discours (Bardin, 2003), une analyse qualitative du contenu manifeste. Pour ce faire, les énoncés ont été découpés en unités de sens (idées) qui ont été d'abord codées, puis catégorisées selon les thèmes issus de la grille d'analyse.

Les étapes de la démarche

- **Mai 2008** - Élaboration des démarches à suivre afin d'entamer l'évaluation du programme; conception des grilles d'entrevue et d'observation et des formulaires de consentement utilisés lors des entrevues avec les jeunes, les mentors en gestion des comportements et les superviseurs des Centres.
- **Juin 2008** – Révision des instruments de mesure employés pour les fins de l'étude; rédaction et dépôt de la demande d'approbation éthique au Comité d'éthique de la recherche à la Faculté des études supérieures et de la recherche (FESR).
- **Septembre à octobre 2008** - Obtention de l'approbation éthique de la FESR pour le projet; obtention du consentement des jeunes et des mentors en gestion des comportements.
- **Novembre à décembre 2008** – Observations et entrevues des membres de chaque Centre.
- **Décembre 2008 à février 2009** – Transcriptions des entrevues.
- **Mars - mai 2009** – Analyse des résultats.
- **Juin 2009** – Dépôt du rapport.

1. Contexte

Dans cette première section, conformément au modèle de Stufflebeam, les besoins auxquels doivent répondre les Centres alternatifs l'Étoile du Nord (CAEN) ainsi que les objectifs du programme sont présentés. De même, les alternatives auxquelles pourraient avoir recours les jeunes qui fréquentent les Centres alternatifs afin de répondre à leurs besoins sont discutés.

1.1 Besoins

Les jeunes qui fréquentent les Centres alternatifs présentent toute une panoplie de besoins qui varient grandement d'un jeune à l'autre. Selon les mentors et la superviseure, les besoins sont liés notamment à la scolarisation, au développement de compétences essentielles afin de percer sur le marché du travail et d'habiletés générales de vie. Par contre, étant donné que plusieurs jeunes vivent des relations interpersonnelles difficiles, on note également des besoins socio-affectifs fondamentaux liés à l'appartenance, à l'estime et au respect de soi, et au respect des autres. Certains nécessitent également des interventions liées à la gestion des comportements et émotions, et doivent surmonter des défis personnels tels la toxicomanie, des troubles d'apprentissage et de santé mentale. Les besoins de certains jeunes touchent par ailleurs leurs besoins fondamentaux, problème qui doit être résolu avant de s'attarder à l'apprentissage et au développement d'habiletés nécessaires pour réaliser un projet de vie-carrière.

1.2 Objectifs

Les Centres alternatifs identifient une variété d'objectifs afin de venir en aide efficacement aux jeunes. Ils ont été élaborés notamment en fonction des limites du système scolaire à intervenir efficacement auprès de certains jeunes décrocheurs ou à risque de décrocher, mais prennent également en compte le niveau de maturité individuelle de chaque jeune, ainsi que ses limites personnelles, familiales et socio-affectives.

1.2.1 Objectifs du centre

Les Centres alternatifs identifient sept objectifs généraux pour les deux sites, soit :

- Offrir aux jeunes décrocheurs et à risque de décrocher un encadrement et un milieu structuré afin de mieux répondre à leurs besoins sociaux et affectifs;
- Amener les jeunes à développer les compétences nécessaires pour vivre en société et intégrer le marché du travail;
- Offrir la possibilité d'accéder à des stages de travail;
- Offrir la possibilité de réintégrer le système scolaire, d'obtenir le diplôme d'études générales (DEG) ou un certificat de reconnaissance;
- Développer des partenariats avec les autres instances (école, communauté, famille, autres services, etc.) afin d'optimiser les interventions;
- Offrir des services de soutien aux jeunes ayant des problèmes sévères de comportement;
- Offrir toute formation nécessaire au projet de vie-carrière du jeune.

À ces objectifs généraux s'ajoutent des objectifs spécifiques aux besoins de chaque jeune qui sont élaborés et négociés avec l'aide et le soutien des mentors. Ces objectifs, qui doivent ultimement être fixés par les jeunes, varient selon les besoins et le projet de vie-carrière de ces derniers. Notons que tous les jeunes suivent un parcours unique et cheminent à un rythme qui leur est approprié, selon leurs habiletés et leurs dispositions personnelles. Parmi les objectifs personnels que les jeunes se fixent, on retrouve : arrêter de fumer ou de consommer, terminer sa scolarité, fréquenter le Centre au moins trois jours par semaine, quitter une relation abusive, etc.

Le discours des mentors et de la superviseure reflète effectivement des aspects de tous les objectifs fixés pour les deux sites qui paraissent dans la documentation. Quoique les discours des jeunes soient très limités à ce sujet, ces derniers soulèvent également plusieurs composantes générales de ces objectifs. Lorsqu'on leur pose la question, la majorité des réponses des jeunes touchent l'intervention, l'aide à se trouver un emploi ou à compléter le secondaire et « écouter lorsqu'on a des problèmes... ».

Tableau 1 : Concordance entre objectifs et besoins

Besoins	Objectifs
-Poursuite de la scolarisation	-Offrir la possibilité de réintégrer le système scolaire, d'obtenir le diplôme d'études générales (DEG) ou un certificat de reconnaissance.
-Intégration au marché du travail	-Amener les jeunes à développer les compétences nécessaires pour vivre en société et intégrer le marché du travail. -Offrir la possibilité d'accéder à des stages de travail. -Offrir toute formation nécessaire au projet de vie-carrière du jeune.
-Aide quant aux besoins socio-affectifs et à la gestion des comportements et émotions	-Offrir un encadrement et un milieu structuré afin de mieux répondre à leurs besoins sociaux et affectifs. -Offrir des services de soutien aux jeunes ayant des problèmes sévères de comportement.
-Gestion de problèmes de consommation ou autres problèmes requérant l'intervention de professionnels	-Développer des partenariats avec d'autres instances (école, communauté, famille, autres services, etc.) afin d'optimiser les interventions.

1.2.2 Concordance entre les objectifs et les besoins

Le vaste recoupement observé au niveau des objectifs visés par les Centres alternatifs et les besoins auxquels ceux-ci doivent répondre souligne effectivement une grande concordance entre ces deux dimensions. Les objectifs ont clairement été fixés afin de mieux répondre aux besoins que manifestent les jeunes décrocheurs ou à risque de décrocher que ces centres alternatifs ciblent (tableau 1).

1.3 Alternatives

S'il semble exister une diversité de ressources communautaires et gouvernementales pouvant bien s'adjoindre aux Centres alternatifs, aucune autre ressource individuelle ne semble répondre adéquatement à l'étendue des besoins des jeunes. En réfléchissant aux alternatives potentielles aux Centres alternatifs, les mentors et la superviseure citent l'école et les centres d'apprentissage et, le cas échéant, le milieu du travail comme options possibles pour certains jeunes, mais soulignent rapidement les raisons pour lesquelles ces options ne seraient pas favorables à la réussite de certains jeunes. Effectivement, on remarque que certains jeunes ont le potentiel de retourner à l'école, mais les relations entre pairs et avec le personnel de l'école demeurent très problématiques et pourraient subséquemment

causer des rechutes pour un jeune qui n'est pas encore prêt à réintégrer le milieu. Par ailleurs, certains jeunes font preuve d'une très grande maturité et seraient prêts éventuellement à fréquenter le Centre d'apprentissage communautaire mais vivent encore des périodes de crise qui paralysent leur croissance et ne sont pas prêts à franchir cette étape pour l'instant. Les mentors et la superviseure soulignent l'importance de ne pas placer les jeunes dans des situations où ils vivraient quasi-certainement des échecs. Ainsi, leur séjour dans un environnement comme le Centre leur est nécessaire.

Dans un autre ordre d'idées, pour certains jeunes qui ont des problèmes sévères de comportement, de santé mentale et d'apprentissage, le milieu scolaire demeure un lieu qui leur est peu adapté, voire inaccessible. Par exemple, les cours de 45 minutes en milieu scolaire nécessitent l'attention soutenue des jeunes alors que ceux-ci demeurent immobiles lors de la durée de la session. Cette tâche est difficile et peu adéquate pour l'apprentissage chez certains jeunes, dont ceux souffrant de troubles d'attention et hyperactivité (TDAH).

Ensuite, quoique le milieu du travail soit identifié comme étant une avenue possible par plusieurs jeunes, les mentors et la superviseure soulignent que les emplois leur étant accessibles ne leur permettraient pas d'envisager une amélioration au plan de leurs conditions actuelles. Effectivement, le milieu du travail semble offrir des possibilités pour certains jeunes, mais le discours des acteurs des centres laisse sous-entendre que cette option devrait davantage être abordée en tant qu'expérience de formation et d'apprentissage pouvant servir d'ouverture à des possibilités subséquentes plus intéressantes, et non comme une finalité en soi.

Enfin, certaines autres ressources potentielles s'adressent à des catégories bien précises de troubles ou de clientèles desquelles plusieurs des jeunes qui fréquentent les Centres alternatifs sont exclus. Il semble donc que le projet CAEN occupe un créneau bien défini et actuellement exclusif : aucune autre ressource de la région n'offre de services comparables aux jeunes visés (décrocheurs ou à risque de décrocher). L'une des particularités des Centres est l'éclectisme des jeunes qu'ils desservent en termes de troubles et de besoins. Cette polyvalence est accrue par les nombreux partenariats établis avec d'autres organismes de la région.

2. Intrants

Les intrants désignent les ressources investies dans le projet et ses bénéficiaires. Dans le cas présent, il s'agit de la superviseure, des mentors, des jeunes, des locaux et équipements, du financement et des partenaires.

2.1 Superviseure du projet

Les centres alternatifs sont supervisés par une personne de l'équipe stratégique du district scolaire 5. Ce projet tire son origine d'une demande de subvention au Fonds d'innovation en apprentissage (FIA) du Ministère de l'éducation du Nouveau-Brunswick (MÉNBS) soumise par une équipe de trois personnes incluant la superviseure. De ce fait, elle était considérée de facto comme responsable de l'implantation et de la supervision du projet.

2.1.1 Formation

- Baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire
- Certificat 5 en enseignement primaire
- Maîtrise (M.E.) en administration scolaire
- Formation comme superviseure clinique en autisme

La formation de la superviseure semble tout à fait adéquate pour œuvrer dans l'administration de services éducatifs destinés aux jeunes en difficultés. La formation comprend un volet éducationnel ainsi qu'un volet en administration scolaire.

2.1.2 Expérience

- Direction d'école primaire
- Responsable du milieu propice à l'apprentissage au district scolaire

Les expériences de travail de la superviseure s'avèrent également en lien avec la gestion de services éducatifs, notamment auprès d'élèves en difficulté.

2.1.3 Nombre

Il n'y a actuellement qu'une superviseure pour les deux centres alternatifs et celle-ci n'est pas affectée à temps plein à ce projet. Cette situation semble causer certains soucis, puisque certains mentors admettent avoir « beaucoup de misère à la rejoindre pis à faire des réunions. » Par contre, d'autres mentors perçoivent cette distance relative comme une marque de confiance envers leur autonomie. À notre avis, surtout si ce projet devait prendre de l'ampleur, il ne serait pas exagéré d'affecter une ressource à temps plein à la supervision des centres.

2.1.4 Satisfaction

Outre le défi observé quant à l'accessibilité de la superviseure par certains mentors, on dénote un haut niveau de satisfaction envers son travail. D'une part, on souligne la qualité de son jugement et des idées et suggestions qu'elle apporte devant les questions et les problématiques soulevées. D'autre part, en plus du respect que les mentors démontrent pour son jugement, c'est le soutien, l'appui et la confiance que la superviseure fournit aux mentors qui sont mentionnées : « Puis on se sent bien, on se sent respectés dans ce qu'on fait, puis [...] moi, en tous cas, pour ma part, je sens qu'elle me fait confiance. » Il semble donc exister une saine relation de respect mutuel entre les mentors et la superviseure, dont le travail semble apprécié.

2.2 Mentors en gestion de comportement

Chaque centre emploie deux mentors en gestion de comportement, qui sont en charge du fonctionnement quotidien du centre et de l'encadrement des jeunes. Les mentors ont été sélectionnés suite à un appel de candidatures suivi d'un processus de sélection et d'entrevues.

2.2.1 Formation

PR1	-Formation collégiale (2 ans) : Conseiller ¹ en services d'intégration (CSI), option éducationnelle -Plusieurs ateliers de formation pertinents
PR2	-Baccalauréat (incomplet) en éducation -Baccalauréat (incomplet) en psychologie
C1	-Formation collégiale (2 ans) : Technique d'intervention en service communautaire (TISC), option adultes.
C2	-Formation collégiale (2 ans) : Technique d'intervention en service communautaire (TISC), option adultes.

La plupart des mentors en gestion de comportement (3 sur 4) disposent d'une formation collégiale de deux ans dans un domaine pertinent. L'autre mentor a entrepris des baccalauréats en éducation, puis en psychologie, mais sans les compléter. À l'embauche, on lui a reconnu l'équivalent d'un baccalauréat pour ses deux formations universitaires incomplètes.

Il semble donc y avoir un écart entre les exigences présentées lors de l'annonce des postes et les qualifications des personnes embauchées. Le poste affiché s'adressait aux détenteurs d'un baccalauréat en éducation, en psychologie ou dans un domaine connexe. Or, aucun des mentors ne dispose d'une formation universitaire complète. Néanmoins, tous possèdent une formation pertinente, directement en lien avec leur fonction. En plus de la formation initiale détenue lors de l'embauche, chaque mentor a suivi 105 heures de formation au Centre priorité jeunesse.

2.2.2 Expériences pertinentes

PR1	-Intervenant scolaire -Famille d'accueil -Éducateur -Conseiller en services familiaux et communautaires -Aide-enseignant -Intervenant pour un programme d'intervention précoce
PR2	-Intervenant pour enfants dans un centre d'hébergement pour femmes battues -Enseignant suppléant -Aide-enseignant -Intervenant scolaire -Intervenant en délinquance dans un centre de jeunes
C1	-Stages dans une école élémentaire, avec des personnes âgées et des personnes atteintes de déficience intellectuelle -Aide dans une garderie en milieu familial
C2	-Intervenant social dans un centre pour adultes -Intervenant dans une maison de jeunes

Au niveau des expériences de travail, la situation semble différer entre les centres de Petit-Rocher et de Campbellton. À Petit-Rocher, les mentors ont à leur actif un nombre important d'expériences pertinentes, directement en lien avec leur fonction actuelle. Ils disposent d'expériences de travail avec des jeunes en difficulté en milieu scolaire et communautaire. Ces expériences viennent compléter leur formation de façon appréciable et ont été reconnues comme telles lors de l'embauche. À

¹ Tous les titres sont au masculin afin de préserver le plus possible l'anonymat des répondants.

Campbellton, les mentors comptent des expériences plus limitées, mais généralement pertinentes. Néanmoins, le bagage expérientiel demeure moindre qu'à Petit-Rocher.

2.2.3 Nombre de mentors

Le nombre de mentors en gestion de comportement est actuellement de deux par centre, pour un total de quatre. Considérant le nombre de jeunes admis présentement aux centres, le ratio jeune/mentor est d'environ quatre pour un. Le nombre de jeunes admis a d'ailleurs été fixé en considérant ce facteur ainsi que d'autres contraintes structurelles. Compte tenu de la nature de la clientèle, le nombre de mentors serait suffisant, mais pas excessif, donc judicieux. Une augmentation notable du nombre de jeunes devrait, selon nous, s'accompagner de l'embauche de mentors supplémentaires afin de maintenir le ratio jeunes/mentors à six pour un au maximum (tenant compte du fait que certains jeunes fréquentent le centre à temps partiel).

2.2.4 Satisfaction à l'égard des mentors

Peu importe de qui elle provient (superviseure ou jeunes), l'évaluation du travail des mentors est positive. La superviseure les décrit comme des personnes spéciales, créatives et persévérantes. Elle précise que comme il n'existe pas de formation taillée sur mesure pour le type de travail qu'ils font, leurs expériences et leur personnalité prennent une importance particulière et qu'à cet égard, ils se sont montrés totalement à la hauteur du défi.

Les jeunes des deux centres n'ont que de bons mots pour les mentors, qu'ils décrivent comme attentifs, gentils et faciles d'approche. Leur aide, leur compréhension et leurs attentions sont appréciés. Les jeunes semblent être rapidement à l'aise avec leurs mentors et reconnaissent que « y en a beaucoup qui n'ont pas cette chance-là pis qui aimeraient l'avoir. »

Ces commentaires s'accordent avec les constats faits lors de nos visites sur les deux sites : les mentors semblent appréciés des jeunes et les interactions sont empreintes de respect. Leur dynamisme, leur enthousiasme communicatif et la force de leur caractère ressortent effectivement dès les premiers contacts.

2.3 Bénéficiaires du projet : les jeunes

Au moment de notre enquête, les centres alternatifs accueillent au total neuf jeunes de 13 à 21 ans, soit cinq à Campbellton et quatre à Petit-Rocher.

2.3.1 Processus de sélection

- i. L'école ou un ministère autre que l'éducation réfère le dossier du jeune à l'équipe stratégique du district scolaire 5.
- ii. L'équipe stratégique évalue le plan d'intervention et le profil du jeune.
 - a) Si l'équipe stratégique juge que tous les recours n'ont pas été épuisés : elle recommande à l'école de s'adresser au programme de traitement pour jeunes (PTJ), d'avoir recours aux services d'intervenants en milieu scolaire ou d'effectuer une évaluation psychologique du jeune;

- b) Si l'équipe stratégique juge que les autres ressources ont été utilisées et n'ont pas donné les résultats escomptés : la candidature du jeune est alors étudiée (iii).
- iii. Le comité de sélection (dont font maintenant partie les mentors) reçoit le jeune en entrevue et remet son rapport au comité d'admission. Le rapport examine notamment a) si le centre est en mesure d'offrir les services appropriés au jeune et b) si le jeune est dangereux ou pourrait compromettre la fonctionnalité des groupes en place.
- iv. Suite à une recommandation positive du comité de sélection, le comité d'admission détermine les conditions d'entrée du jeune au Centre alternatif (date d'entrée, temps partiel ou temps plein, etc.).

2.3.2 Profil des jeunes

Tous les mentors reconnaissent le potentiel des jeunes qui fréquentent les Centres alternatifs. Toutefois, ils s'entendent que ces jeunes font face à des conditions adverses qui constituent des obstacles à leur fonctionnement normal :

- Au niveau académique, ce sont des jeunes qui ne fonctionnent pas en milieu scolaire : ils sont suspendus régulièrement, s'absentent souvent de l'école et éprouvent généralement des difficultés d'apprentissage.
- Au niveau familial, presque tous les jeunes proviennent de familles dysfonctionnelles où on retrouve un manque de structure. Plusieurs sont témoins ou victimes de négligence et d'abus, physiques ou verbaux.
- Au niveau comportemental, ces jeunes vivent plusieurs difficultés : problèmes de comportement, troubles oppositionnels et consommation de drogues.
- Au niveau psychologique, la plupart souffrent d'anxiété, d'insécurité, de rejet, d'un manque de confiance en soi et d'une faible estime de soi.
- Au moins un jeune a été diagnostiqué pour un problème de santé mentale (schizophrénie).

Toutefois, il faut nuancer ces constats en précisant que chaque cas est unique et que, s'il y a des similarités dans les parcours de ces jeunes, il y a aussi des différences notables.

2.3.3 Perceptions des jeunes à l'égard du centre

Les jeunes qui fréquentent le centre le font pour plusieurs raisons : parfois ils ont été expulsés de leur école, ou encore certains événements (dont la victimisation récurrente) ont fait en sorte qu'ils n'y fonctionnaient pas bien ou simplement n'y allaient plus. Les jeunes démontrent différents niveaux de maturité.

Le passage au centre les amène à se fixer des objectifs, qui vont de l'obtention du diplôme à l'intégration au marché du travail. Des objectifs secondaires, plus comportementaux (cesser de fumer, arrêter de consommer, gérer la colère, etc.), sont aussi établis.

De façon générale, les centres représentent une alternative appréciée à l'école et occupent de façon productive le temps de ceux qui ne fréquentent plus l'école et n'ont pas de travail. Pour certains, il s'agit d'alterner entre l'école et le centre afin de donner une soupape à leur expérience scolaire désagréable : « Ben quand t'a rien

que trois cours à faire pis tu viens icitte après, moi je trouve ça encourageant de me forcer. » Dans la majorité des cas, la famille et les amis des jeunes voient d'un bon œil leur présence au centre, bien que certains parents considèrent que les jeunes y perdent leur temps et devraient continuer à fréquenter l'école.

2.4 Locaux et équipement

Les centres alternatifs occupent actuellement deux locaux, l'un à Petit-Rocher, l'autre à Campbellton. Chaque local est équipé d'ordinateurs branchés à Internet et de meubles, ainsi que d'appareils de télécommunications (téléphone, télécopieur, etc.).

2.4.1 Locaux

De l'avis de toutes les personnes consultées (superviseure, mentors et jeunes), le local de Petit-Rocher serait confortable et bien situé, mais trop petit, ce qui correspond à notre évaluation. Le local compte actuellement deux pièces (en plus d'une salle de bain), dont l'une contient le bureau des mentors et un espace avec une table, destiné aux jeunes. L'autre est occupée par les ordinateurs. L'exiguïté des lieux fait en sorte que les jeunes ont peu de place pour bouger et ne disposent pas d'une aire de détente. Par conséquent, les mentors compensent par davantage de sorties. Outre l'aspect plus ludique, cette situation pose deux problèmes importants : 1) il est difficile de s'isoler avec un jeune pour une intervention et 2) sans une pièce distincte pour le bureau des mentors, il est problématique de garantir la confidentialité des dossiers, qui se trouvent accessibles à tous. Dans l'état actuel des lieux, il est ardu de concevoir comment le centre de Petit-Rocher pourrait accueillir plus de jeunes. Néanmoins, comme le mentionne la superviseure, « on a fait le mieux qu'on pouvait avec le budget qu'on avait. » Des pourparlers sont toutefois en cours pour obtenir un autre local, plus grand, pour remplacer celui-ci.

La situation est similaire à Campbellton : un local de deux pièces avec une salle de bain. Les préoccupations envers la capacité de s'isoler pour une intervention avec un jeune et la confidentialité des dossiers demeurent donc. Un autre irritant mentionné par tous les participants est la présence du Centre d'apprentissage à l'étage au-dessus du local : l'insonorisation n'étant pas efficace, on entend les gens marcher, parler, etc. De plus, il semble que les gens du Centre d'apprentissage appellent souvent pour se plaindre du bruit ou de la musique, ce qui rend la cohabitation difficile et irrite les jeunes.

2.4.2 Équipement

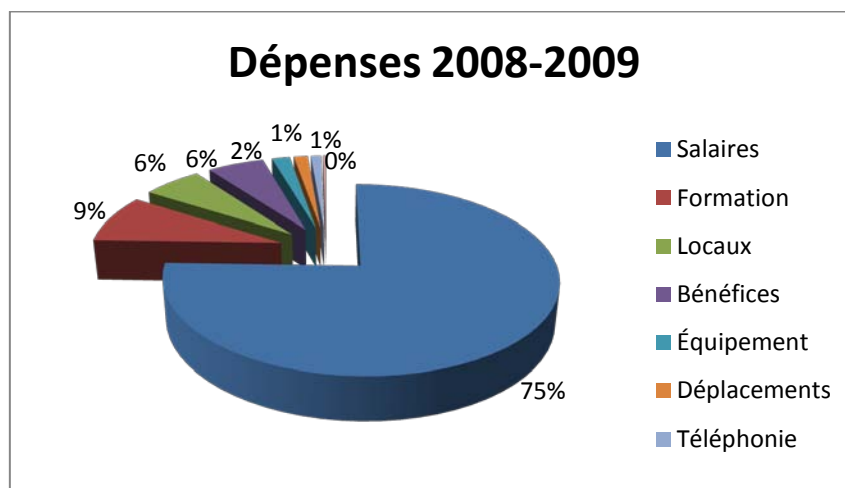
Au niveau des équipements fournis, les répondants du centre de Petit-Rocher se disent satisfaits, bien qu'un jeune avance qu'il aimerait plus de jeux. Cette option serait d'ailleurs considérée si le centre emménageait dans de nouveaux locaux. À Campbellton aussi les équipements semblent satisfaisants, même si on mentionne que les ordinateurs seraient un peu désuets. Ayant bénéficié d'une table de billard dans le passé (avant le changement de local), certains aimeraient en avoir une de nouveau. Dans l'ensemble, le matériel paraît adéquat dans les deux centres, même s'il y a toujours place à l'amélioration.

2.5 Financement

Au départ, le financement du projet provient de deux sources principales : 1) une subvention du Fonds d'innovation en apprentissage (FIA) du Ministère de l'éducation du Nouveau-Brunswick (MÉNBS) et 2) une contribution du Ministère du développement social. Les montants liés à ces deux sources ont été octroyés d'abord pour 2007-2008, puis reconduits pour 2008-2009. Pour cette dernière année, le district scolaire devra injecter des fonds pour terminer l'exercice budgétaire. Le budget total prévu pour les deux premières années d'opération est de 210 454\$. Ce montant représente donc 11 692\$ par jeune, par an. Ce montant se compare à l'investissement de 8 625\$² à 9 129\$³ par élève, par an, qu'il en coûte au gouvernement du Nouveau-Brunswick pour un jeune fréquentant l'école publique, mais aussi aux coûts beaucoup plus élevés associés au recours à d'autres services pour jeunes décrocheurs ou même aux services correctionnels. Toutefois, en soustrayant les coûts liés à la formation des mentors lors de leur embauche (17 934\$) et en calculant les coûts pour dix jeunes plutôt que neuf (soit cinq par centre), l'investissement annuel par jeune se situerait plutôt autour de 9 750\$, donc une dépense comparable à leur maintien dans le système scolaire, mais pour un service plus adapté à leurs besoins. À compter de 2009-2010, comme la contribution du FIA prend fin, il faudra trouver d'autres sources de financement pour combler le manque à gagner qui en résulte.

Les principaux postes budgétaires pour 2008-2009 sont 1) les salaires des mentors (158 982\$), 2) les ateliers de formation (17 934\$), 3) le loyer des locaux (12 325\$), 4) les bénéfiques (11 816\$), 5) l'équipement (3 776\$), 6) les déplacements (2 929\$), 7) les services de téléphonie et d'Internet (2 168\$) et 8) les autres services (623\$).

Figure 1 :



Les centres ne disposent donc pas actuellement d'un financement suffisant et stable pour assurer leur pérennité. Toutefois, les montants disponibles semblent judicieusement dépensés et les divers intervenants font preuve de beaucoup de

² Government of New Brunswick, Department of Education (2008). *Department of Education operating budget increases by 7.5 per cent*. URL: <http://www.gnb.ca/cnb/news/edu/2008e0776ed.htm>.

³ Organisation de coopération et de développement économique (2008). *Regards sur l'éducation 2008: Les indicateurs de l'OCDE*. URL : http://www.oecd.org/document/27/0,3343,fr_2649_39263238_41266779_1_1_1_1,00.html.

débrouillardise pour assurer un fonctionnement adéquat et des activités enrichissantes à des prix modiques. Dans cette optique, l'implication des communautés et les divers partenariats établis s'avèrent indispensables. Ces divers facteurs permettent aux centres d'offrir des services spécialisés avec un ratio jeunes/intervenant avantageux et ce, à un coût par bénéficiaire comparable à celui du système d'éducation public.

2.6 Partenaires

Les activités des centres requièrent l'engagement de plusieurs partenaires, tant au niveau financier que de la prestation de services. À ce chapitre, il semble que les centres aient pu développer de bons partenariats avec les communautés locales, qui offrent des services, l'accès à certaines infrastructures (centre de conditionnement physique, piscine, etc.), des lieux de stages en entreprise, des coupons-repas (McDonald's, Tim Horton's), etc., parfois en échange de services ou de temps de travail bénévole de la part des jeunes. Le rapport avec les partenaires communautaires semble plus fructueux à Petit-Rocher qu'à Campbellton.

2.6.1 Partenaires financiers

- Caisses populaires acadiennes (Petit-Rocher)
- Ministère de l'éducation du Nouveau-Brunswick (programme FIA)
- Ministère du développement social du Nouveau-Brunswick
- Services familiaux et communautaires du Restigouche
- Services familiaux et communautaires Nepisiguit

2.6.2 Partenaires au niveau des services

- Centre évolution jeunesse
- Centre horizon jeunesse
- Centre priorité jeunesse
- Collège communautaire de Dieppe
- Écoles
- Entreprises et communautés locales
- Inter-Marché (Petit-Rocher)
- McDonald's
- Restigouche Youth
- Santé mentale du Restigouche
- Santé mentale Chaleur
- Sécurité en premier
- Sécurité publique

- Service de traitement des dépendances
- Tactik
- Tim Horton's (Petit-Rocher)
- Université de Moncton (École de science infirmière)

2.6.3 Partenaires au niveau des stages

- Budget (Campbellton)
- Cheveux modernes (Campbellton)
- Garage central (Campbellton)
- Small Engines Repair (Petit-Rocher)
- SPCA (Campbellton)
- Ultramar (Campbellton)
- Wal-Mart (Campbellton)
- Garderie
- Écurie

3. Processus

Ce volet touche le fonctionnement du programme mis à l'étude, c'est-à-dire les actions et les mécanismes qui le constituent. Ainsi, les prochaines sections traiteront des rôles des acteurs du programme CAEN, de la gestion des ressources financières, du fonctionnement des centres, de la circulation de l'information, ainsi que des mécanismes de prise de décisions.

3.1 Rôles

3.1.1 Rôle de la superviseure

Le rôle de la superviseure comporte plusieurs facettes. D'abord, la superviseure accompagne et dirige les mentors dans leurs tâches. Ainsi, elle peut parfois aider avec le choix des interventions pour certains jeunes qui vivent des moments de crise et au niveau des démarches à prendre pour résoudre certains dilemmes qui se présentent aux Centres.

La superviseure gère également les relations publiques et politiques liées aux Centres alternatifs. Ainsi, elle assure et maintient les liens entre les mentors et les diverses institutions gouvernementales et paragouvernementales afin de faire connaître le travail qui s'effectue aux deux sites et l'importance du rôle des mentors. Elle relie aussi les écoles de la région avec les Centres afin de négocier des programmes académiques pour les jeunes qui désirent poursuivre des travaux scolaires ou éventuellement réintégrer le système éducatif.

Par ailleurs, la superviseure doit diriger les mentors et les jeunes vers des ressources communautaires potentielles. Spécifiquement, la superviseure doit être à

la recherche de nouveaux partenariats avec les diverses ressources communautaires et régionales pouvant s'avérer utiles à la réussite des jeunes et des Centres. Elle s'assure de faire le lien entre les partenaires et les Centres afin de favoriser des relations favorables et avantageuses entre les deux partis.

La superviseure doit aussi gérer le budget et les ressources financières désignées pour le fonctionnement des Centres et s'attarder à toute question se rapportant à la logistique des deux sites. De même, elle s'assure que les mentors des deux sites disposent des ressources nécessaires afin d'exécuter leurs tâches et d'intervenir efficacement auprès des jeunes.

3.1.2 Rôle des mentors en gestion de comportement

Globalement, les mentors doivent accompagner les jeunes dans leurs cheminements respectifs afin de favoriser leur réussite. Le rôle qu'adopte le mentor dépend grandement des buts et du niveau de maturité de chaque jeune.

Le rôle des mentors consiste notamment à intervenir auprès des jeunes et à les accompagner dans le développement de compétences sociales et dans la réalisation de leurs projets de vie-carrière. Spécifiquement, les mentors doivent trouver des moyens créatifs d'aider les jeunes à développer les habiletés sociales de base et à modifier des comportements inappropriés (les interventions peuvent miser sur l'estime de soi, la gestion de la colère et sur l'abus de substances, par exemple). Les mentors des deux sites perçoivent le fait d'agir comme modèles pour les jeunes comme étant un aspect intégral de leur rôle.

De même, les mentors soutiennent les jeunes dans le développement de compétences afin de favoriser leur retour aux études ou leur intégration sur le marché du travail. Ils s'acquittent de cette tâche en organisant des visites et des sessions de formation et en dirigeant les jeunes vers des stages de travail, du bénévolat et des opportunités académiques. La planification de l'horaire qu'effectuent les mentors doit refléter des activités liées à toutes ces composantes.

Par ailleurs, les mentors ont parfois à intervenir relativement aux relations familiales ou amoureuses afin d'aider un jeune dans la résolution de conflits qui minent son succès. Les mentors doivent parfois consulter des travailleurs sociaux et les services de désintoxication afin de venir en aide à certains jeunes. On voit ici l'importance du rôle des mentors d'offrir aux jeunes, par l'entremise des Centres, un milieu stable et accueillant ou ceux-ci se sentent sécurisés et acceptés.

Par contre, s'ajoutent aux tâches qui sont définies dans la documentation les diverses démarches que les mentors doivent nécessairement entreprendre pour veiller aux besoins de base de certains jeunes. Certains doivent trouver des moyens économiques et créatifs afin de se nourrir, de se vêtir et d'obtenir un logement stable. Effectivement, comme le soulignent certains mentors, il est peu raisonnable, voire impossible, de s'attarder aux interventions, travaux scolaires et projets de vie-carrière chez des jeunes qui ne savent pas d'abord s'ils ont les moyens de se nourrir le lendemain. Quoique ce ne soit pas le cas pour tous les jeunes, il reste que certains mentors avouent qu'ils ont occasionnellement recours à leurs propres moyens financiers afin d'aider des jeunes à subvenir à leurs besoins de base. Ainsi, il serait peut-être pertinent de consacrer un budget supplémentaire à cet effet.

3.1.3 Transparence des rôles des intervenants et des superviseurs

De façon générale, tous les acteurs des Centres alternatifs semblent bien connaître les rôles respectifs des gens impliqués à tous les niveaux.

Pour leur part, si les jeunes ne sont pas tout à fait certains des rôles des gens impliqués dans les Centres alternatifs n'étant pas régulièrement présents sur les lieux, ils semblent très bien comprendre les grandes lignes du travail de leurs mentors et l'essence de leurs rôles dans le cheminement des jeunes. Lorsqu'on leur demande s'ils connaissent les rôles des mentors au centre, les jeunes nous fournissent une variété de réponses qui reflètent à la fois les dimensions identifiées dans la documentation et les discours des autres acteurs. Parmi des exemples de réponses, on trouve :

- Intervenir
- S'occuper des jeunes
- Nous aider avec nos forces et nos faiblesses
- Écouter et être là pour les jeunes
- Nous réintégrer à l'école
- Nous aider à trouver une «job»

Les jeunes comprennent clairement que les mentors sont des personnes qui ont de bonnes intentions et qui travaillent pour les aider avec leurs projets tout en étant une source de soutien et d'encouragement lors de moments difficiles. De même, les jeunes saisissent bien le fait que les mentors sont souvent en mesure de les diriger vers d'autres ressources potentielles pouvant les soutenir dans la réalisation de leurs projets de vie-carrière.

3.1.4 Satisfaction envers les rôles des mentors et de la superviseure

Quoiqu'il ne s'agisse pas d'une question posée directement aux mentors, ni à la superviseure, les échanges informels avec tous les acteurs et les observations qui ont été notées aux deux sites mettent en évidence la satisfaction des acteurs au niveau de leur travail. Les mentors transmettent semble se sentir valorisés par rapport à leur rôle dans l'épanouissement de certains jeunes. Les efforts et l'engagement visibles de la part de la superviseure et des mentors envers leur travail dresse un portrait d'individus motivés qui ont à cœur leur travail et qui reconnaissent le potentiel que peut avoir le projet des Centres alternatifs pour l'avenir de leurs jeunes.

3.1.5 Exécution des tâches des intervenants et de la superviseure

Si les tâches qu'assument les mentors sont complexes et augmentent selon les besoins spécifiques de chaque jeune, il semble que ces derniers s'acquittent bien de leurs tâches, qui s'alignent aux buts des Centres alternatifs. L'amélioration aux plans socio-affectif, académique, de l'estime de soi et de la gestion des comportements qui a été rapportée par tous les acteurs et observée chez plusieurs jeunes met clairement en évidence ce constat. Quoique ce ne soient pas tous les jeunes qui ont fait preuve de transformations majeures, les discours de certains jeunes lors de leurs échanges avec l'équipe de recherche illustraient une maturité qui n'était peut-être

pas présente au tout début de leur séjour au Centre. Par ailleurs, les mentors aux deux sites ont partagé ouvertement les histoires de succès et d'épanouissement notables de ces jeunes et les pronostics favorables qu'ils anticipent pour leurs avenir respectifs et ce, grâce à leur participation aux Centres alternatifs.

3.2 Dépenses

Cette section explore la gestion des finances du projet de Centres alternatifs. Plus précisément, nous abordons la distribution des responsabilités relatives à la gestion des budgets ainsi que les directives concernant les dépenses.

3.2.1 Gestion des budgets : responsabilités

La responsabilité de la gestion des budgets se répartit entre trois niveaux de gouvernance : 1) les bailleurs de fonds majeurs (MÉNB et Développement social), 2) l'équipe stratégique du district 5 (trois personnes affectées au projet, dont la superviseure) et 3) les mentors.

Les bailleurs de fonds, sans être impliqués directement dans la gestion quotidienne, ont un impact à travers les exigences associées à l'octroi des fonds. Ils exercent donc un certain contrôle sur les postes budgétaires et les dépenses qui y sont associées. Par exemple, ils s'assurent que les dépenses respectent le budget approuvé au préalable.

La majeure partie de la gestion financière est assurée par la responsable du projet. Cette personne est aussi en charge de produire les bilans financiers annuels pour les bailleurs de fonds.

Finalement, les mentors se chargent, à l'occasion, de recueillir des fonds afin de financer certaines activités de leur centre (visites à la piscine, cours de percussions, etc.). Ici, il peut s'agir d'obtenir des dons en argent ou en nature. Les sommes ainsi obtenues sont gérées localement par les mentors. Il s'agit d'un contre-coup de l'austérité du financement des centres, les fonds de fonctionnement n'étant pas suffisants pour payer toutes ces activités. Il en découle donc également une charge de travail supplémentaire pour les mentors, responsables non seulement de l'organisation des activités, mais aussi de leur financement.

De façon générale, cette structure de gestion, dans une certaine mesure encore en développement, semble fonctionnelle, comme en témoigne la bonne marche des centres. Néanmoins, des budgets plus généreux permettraient de dégager les mentors d'une partie de leur tâche, actuellement consacrée à la recherche de financement pour leurs activités quotidiennes. Surtout dans l'éventualité d'un accroissement du nombre de jeunes, cet allègement permettrait aux mentors de concentrer tous leurs efforts à l'accompagnement des jeunes, tandis que la gestion financière relèverait entièrement de l'équipe de gestion sans pour autant alourdir sa tâche, qui inclut déjà cet aspect.

3.2.2 Gestion des budgets : directives

En termes de directives concrètes quant à la dépense des fonds octroyés aux centres, il semble que les seules relèvent du contrôle exercé par les bailleurs de fonds sur l'approbation des budgets. Cette régulation demeure plutôt diffuse puisqu'elle ne s'exerce qu'au moment d'approuver le versement de l'argent et à la remise du bilan de fin d'année. Pour le moment, cette façon de faire ne semble pas

poser problème et permet aux centres une certaine flexibilité quant à leur fonctionnement. Toutefois, nous jugeons qu'il serait pertinent, dans l'éventualité où les gestionnaires actuelles devraient être remplacées, de documenter par écrit au moins quelques balises quant aux dépenses admissibles, au pouvoir de dépenser et à la procédure de gestion des budgets.

3.3 Fonctionnement

3.3.1 Activités des Centres

Les visites sur place, le discours des acteurs ainsi que l'horaire des Centres mettent en évidence une multitude d'activités pouvant être réalisées aux deux sites. Les activités que proposent les centres tournent autour des thèmes suivants :

- L'activité physique (aller au gym, aller au parc, aller à la piscine, jouer au basketball, aller au skatepark, aller en randonnée, etc.)
- Les ateliers traitant de l'estime de soi et les relations socio-affectives (ateliers informels sur le respect de soi, la relation de couple, le respect des autres, la consommation de substances, l'alcoolisme et la toxicomanie, la santé sexuelle, etc.)
- Les activités bénévoles (bénévolat aux foyers de soin, auprès des enfants, à la SPCA, etc.)
- Les visites communautaires (visites au centre de désintoxication, accueil d'un ancien consommateur, visites d'un membre de la GRC, visites à la prison, visites aux parcs nationaux, musées, etc.)
- Les activités scolaires (cours ou retour à l'école à temps partiel afin de compléter le secondaire ou obtenir le DEG, visites régulières à la bibliothèque, etc.)
- Les activités de préparation au marché du travail (stages de travail, ateliers sur la recherche d'emploi et la préparation d'un curriculum vitae, formations sur la sécurité au travail, le secourisme et la réanimation cardio-respiratoire, etc.).

3.3.2 Horaire d'une journée typique

Les acteurs des deux sites s'entendent pour dire qu'une journée typique au Centre, ça n'existe pas. Quoique les Centres opèrent en fonction d'heures d'ouverture fixes, les activités qui remplissent leur horaire varient grandement d'une journée à l'autre et d'un jeune à l'autre. Notons aussi que le nombre d'heures que chaque jeune passe au Centre peut varier de façon considérable.

Les mentors expliquent que l'horaire flexible qui caractérise les journées au Centre existe pour accommoder les besoins uniques des jeunes et les situations volatiles qu'ils vivent quotidiennement. Ainsi, certains jeunes travaillent sur des tâches académiques, tandis que d'autres se préparent aux stages de travail. Par contre, étant donné les situations de crise que vivent quotidiennement certains jeunes, il devient souvent nécessaire d'intervenir et de gérer la situation avant de passer à d'autres activités de formation.

Malgré cette flexibilité, les mentors accordent un effort hebdomadaire marqué à la planification d'activités pour la semaine qui suit. Un exemple d'horaire pour une semaine au Centre met en évidence des activités de formation (académique ou en

préparation au milieu du travail), des sorties et des visites de membres de la communauté, du bénévolat, de l'activité physique et des sessions de détente (sans mentionner des repas qui sont fournis aux jeunes par des partenaires communautaires). Les journées font preuve d'une certaine structure et intègrent de façon routinière des heures accordées aux activités académiques et de préparation au milieu du travail ou, le cas échéant, des temps de lecture ou de détente pour les jeunes qui vivent des situations de crise. Par ailleurs, en plus d'offrir des occasions de formation, on note l'importance considérable qui est accordée à l'activité physique par les deux Centres. Les mentors citent les bienfaits d'intégrer l'activité physique dans l'horaire pour diminuer l'agressivité et la frustration et augmenter l'estime de soi chez les jeunes et pour accommoder les jeunes souffrant d'hyperactivité.

Quoiqu'un horaire trop flexible puisse empiéter sur le fonctionnement et la stabilité des services offerts aux Centres étant donné le nombre limité de mentors, il semble nécessaire de maintenir des horaires pouvant accommoder les besoins uniques de chaque jeune. Par ailleurs, les mentors aux deux sites semblent très bien surmonter le défi d'offrir une journée structurée aux jeunes, tout en maintenant un horaire suffisamment flexible pour accommoder des interventions potentielles, le cas échéant. Il va sans dire que la relation d'équipe qui existe entre les mentors aux deux sites contribue certainement au fonctionnement d'un tel horaire.

3.3.3 Satisfaction des acteurs par rapport au fonctionnement

Au plan général, le discours de l'ensemble des acteurs, soit les jeunes, les mentors et la superviseure, exprime leur satisfaction envers le fonctionnement du programme de Centres alternatifs. Par contre, étant donné la nouveauté du projet, certains détails demeurent problématiques et restent à préciser.

Tout d'abord, quelques mentors nous précisent que la structure de gestion des centres demeure en développement. Il serait donc encore difficile de se prononcer sur la satisfaction par rapport au fonctionnement du projet. Par contre, les mentors affirment que le projet se déroule de façon remarquable, étant donné les ressources financières et humaines limitées à leur disposition. En lien avec cette idée, certains mentors soulèvent leur inquiétude par rapport à la pérennité des ressources financières. Comme il a été mentionné antérieurement, des moyens financiers stables pour assurer la continuité du projet CAEN seraient nécessaires.

Étant donné l'existence de deux sites pour les Centres alternatifs et les limites au niveau de la superviseure à être régulièrement présente aux lieux respectifs en plus de s'acquitter de ses fonctions au District 5, des canaux de circulation de l'information doivent être mis en place afin de permettre une communication efficace entre tous les membres des Centres alternatifs et ainsi de faciliter la prise de décisions, l'exécution des tâches, les interventions à prôner avec certains jeunes et l'accès aux ressources.

3.4 Circulation de l'information entre les acteurs

Les mentors de chaque site communiquent principalement par l'entremise d'échanges électroniques (courriel) et lors de réunions mensuelles afin de favoriser l'échange d'idées et pour s'entraider. La communication entre la superviseure et les mentors des deux sites s'effectue à la fois par courriel, par téléphone et par l'entremise de réunions et de visites sur les sites. Toutefois, les échanges

s'effectuent principalement par courriel étant donné l'horaire chargé de la superviseure.

3.5 Mécanismes de prise de décisions

Le processus de prise de décisions des Centres alternatifs mise d'abord sur les efforts de collaboration entre les acteurs de chaque Centre. Effectivement, les décisions sont toujours prises en consultant d'abord les deux mentors du Centre (ou le cas échéant, l'autre mentor du centre) et ne sont jamais exécutées sans communiquer préalablement avec la superviseure. Si les décisions en question impliquent directement un jeune, les mentors et parfois la superviseure tentent d'aviser et de guider celui-ci dans la mesure du possible.

Par contre, la superviseure souligne qu'elle ne prend jamais de décisions majeures avant d'avoir préalablement consulté les mentors et suggère qu'elle adopte davantage le rôle d'accompagnatrice pour les guider dans la prise de décisions pour lesquelles les défis sont mieux compris par les mentors de chaque site. Pour leur part, les mentors rapportent qu'ils exercent suffisamment de contrôle dans la majorité des décisions et se sentent bien soutenus dans leurs plans d'actions par la superviseure. Ils communiquent qu'ils apprécient l'ouverture d'esprit et le sens de collaboration qui caractérisent les échanges avec leur superviseure.

Par contre, certains mentors identifiaient des problèmes avec l'exécution de certaines décisions, notamment en ce qui a trait à l'intégration de nouveaux jeunes au Centre. Quoiqu'il ne s'agisse pas d'un problème qui surgissait fréquemment, certains mentors mentionnent s'être sentis parfois forcés d'accueillir un nouveau jeune dans leur Centre sans avoir été consultés. Spécifiquement, ceux-ci partageaient leurs craintes que l'intégration précaire d'un jeune au sein de leur groupe pourrait non seulement nuire à sa réussite, mais également empiéter sur le progrès des autres jeunes : « Parce qu'en même temps si on pouvait (...) avoir le premier contact pis à savoir si y cadre vraiment avec qu'est-ce qu'on fait ici, ça éviterait à certains jeunes de vivre des échecs. » Toutefois, la superviseure a rapidement réagi à cette insatisfaction, de sorte que les mentors sont maintenant directement impliqués dans le processus de sélection des jeunes. Cet ajustement témoigne positivement de la communication entre les divers acteurs et du style de gestion démocratique de la superviseure, deux atouts pour la prévention et la résolution de problèmes.

Par ailleurs, le bon fonctionnement des centres alternatifs a nécessité la mise en place de divers comités.

3.5.1 Comité de gestion

Le comité de gestion est composé des membres de l'équipe stratégique du District scolaire 5, de la direction de l'Éducation du District scolaire 5, d'un membre représentant le ministère du Développement Social, d'un membre représentant le ministère de la Santé Mentale, des mentors des centres alternatifs, d'un membre représentant les écoles concernées par le projet ainsi que des personnes ressources de la communauté. Ces personnes se rencontrent environ une fois par mois. La rencontre est convoquée et présidée par un membre de l'équipe stratégique du District scolaire 5. Un compte-rendu est effectué suite aux rencontres et est envoyé aux personnes concernées.

3.5.2 Comité de sélection

Le comité de sélection est composé des membres de l'équipe stratégique du District scolaire 5, d'une personne représentant le Ministère du Développement Social, de la direction de l'école concernée, du référant ainsi que de la personne qui a dirigé l'entrevue du jeune. Si le comité de sélection juge que le jeune est un candidat pour le centre, son dossier est acheminé au comité d'admission.

3.5.3 Comité d'admission

Le comité d'admission détermine la date d'entrée du jeune, dépendamment de la dynamique du groupe qui fréquente actuellement le centre alternatif. Ce comité est composé des membres de l'équipe stratégique du District scolaire 5 et des mentors du centre alternatif.

3.5.4 Équipe stratégique du centre alternatif

Le comité de l'équipe stratégique du centre alternatif est géré par les mentors de chacun des centres alternatifs. Il est composé des mentors, du gestionnaire de cas du jeune, bref, de toutes les personnes professionnelles qui sont concernées par le dossier du jeune. La participation des parents à ces rencontres est encouragée.

Cette équipe se rencontre au besoin, de façon régulière, afin de partager et de mettre à jour les informations pertinentes concernant le jeune. Le but de ce comité est principalement de discuter de chacun des jeunes afin de voir à leur profil et à leurs besoins ainsi qu'à leur cheminement

4. Produits

Cette section permet d'apprécier l'atteinte ou non des objectifs du programme évalué. Les entretiens réalisés auprès de jeunes qui fréquentent le CAEN et des mentors ont permis d'évaluer, entre autres, les dimensions suivantes : objectifs, encadrement, structure, besoins affectifs, soutien, socialisation, employabilité, stages, scolarisation, formation, partenariats et effets fortuits.

4.1 Objectifs

Les jeunes qui fréquentent ces centres ont connu une expérience scolaire difficile, l'école publique étant un milieu structuré dans lequel la plupart n'avaient pas développé un sentiment d'appartenance. Les CAEN offrent une alternative à ces jeunes qui expriment leur appréciation de leur expérience ainsi :

« Ici, j'y participe à toutes les activités. (...) j'aime vraiment ça ici. (...) ça fait vraiment un changement de l'école. »

« C'est mieux au centre... (À l'école), dans une classe, j'tougherais pas longtemps... Si le centre n'existait pas, j'n'irais pas en toute (à l'école). »

Le ratio mentor/jeunes est tel qu'il permet un rapport beaucoup plus rapproché et une attention individualisée aux besoins des jeunes. Un mentor explique : « J'essaie de voir les petits changements positifs, pis les renforcer. »

De surcroît, les mentors témoignent du fait qu'à la fois les jeunes eux-mêmes et le personnel des écoles reconnaissent les effets bénéfiques des CAEN lorsqu'ils disent :

«Ils (les jeunes) nous disent qu'on les aide à changer leurs comportements, on les aide face à leur avenir et face à leur objectif d'obtenir leur diplôme... c'est de même qu'ils nous disent ça... »

«Les écoles nous le disent : 'Ouf! Ce jeune-là a changé... il n'est plus pareil. Il ne perd plus patience comme avant. Il a une maîtrise de lui qu'il n'avait pas!' »

Les premiers rapports évolutifs, réalisés en décembre 2008, révèlent plusieurs améliorations notables de la part de certains jeunes. Évidemment, il reste beaucoup de chemin à parcourir pour plusieurs d'entre eux. Toutefois, ce premier portrait, tracé tôt dans le cheminement de certains jeunes, suggère une progression intéressante.

4.2 Encadrement et structure

L'encadrement fourni aux jeunes est surtout individualisé. Effectivement, il s'agit d'un encadrement qui est centré sur les objectifs et les besoins du jeune et qui est basé sur un rapport de reconnaissance du potentiel des jeunes :

«Mon rôle là-dedans, c'est de les accompagner, de les aider à trouver les outils pour retrouver ce rêve-là, ces passions-là qu'ils ont en dedans d'eux, puis en même temps de les accompagner dans les choses qu'ils font au quotidien. (...) Il n'y a probablement jamais eu personne pour eux autres pour les accompagner dans ces choses là.»

«Nous autres on croit dans nos jeunes (...) et on croit dans ce qu'on fait.»

La structure offerte par ces centres permet souplesse et flexibilité pour accommoder les situations qui se présentent : «Comme ils sont un plus petit groupe, ils peuvent avoir plus d'attention, plus de compréhension, plus de liberté aussi. (...) On est plus flexible que les écoles. Ces jeunes là ont d'la misère à vivre dans des milieux encadrés.»

4.3 Besoins affectifs

S'il y a une dimension qui se démarque par le nombre d'extraits d'entrevue, tant des jeunes que des mentors, qui y font référence, c'est bien celle qui renvoie aux besoins affectifs, à savoir si le Centre répond aux besoins socio-affectifs des jeunes. Ils témoignent :

«C'est l'fun icitte. (...) Ils comprennent les jeunes icitte.»

«Quand t'as besoin, ils sont là, là, pis ils vont faire du un à un.»

«C'est sûr que ça fait tout le temps du bien de parler à quelqu'un... »

Ce jeune se sent d'ailleurs privilégié d'avoir été choisi pour fréquenter le centre quand il dit : «Il y en a pas beaucoup qui ont cette chance là (de fréquenter le centre) ... (beaucoup) aimeraient l'avoir »

«Icitte, ils nous disent : 'Faites de quoi que VOUS aimez, ça fait que c'est plus encourageant, tu sais'.»

«B'en j'trouve que je participe un p'tit peu mieux ici, comme, parce que j'aime plus les personnes qu'il y a icitte... (...) B'en j'me suis habitué vite à eux autres, elles sont assez gentilles. Ça prend pas grand-chose, tu sais... la 2^e journée, j'étais déjà habitué avec eux autres.»

Les mentors ajoutent :

«Ils veulent être ici, là, puis ils sont bien, parce que... C'est l'appartenance.»

«Les jeunes voient qu'on est de bons modèles pour eux-autres. Pis, ils sont intéressés dans nous autres pis, t'sais, comme j'pense qu'ils se sentent confortables de venir icitte, pis ils sentent qu'ils appartiennent icitte.»

«Ils ont assez besoin de l'appartenance, pis de personnes qui croient dans eux autres, là... Ils en 'cravent', là, tu sais... Ils ont plus besoin de ça que de liberté!»

«C'est d'être là pour eux autres (...) de leur faire confiance, pis leur montrer qu'ils valent quelque chose, tu sais, (...) J'veux dire, ils sont tous intelligents!»

Un des mentors ajoute que le ratio permet de prendre le temps, d'accorder l'attention nécessaire aux problèmes quand ils se présentent, sur le champ, sans attendre et ajoute «On crée des liens.»

4.4 Soutien

Cette dimension souhaitait évaluer le soutien que le centre est en mesure d'assurer aux jeunes ayant des troubles de conduites. Ce soutien touche différents aspects tels la gestion de la colère, la relaxation, le besoin d'exprimer ses émotions, etc.

Un jeune est particulièrement éloquent, à sa manière, dans sa façon d'apprécier le soutien qu'il reçoit. Il mentionne : «Les moniteurs sont là pour comprendre les jeunes (...) pis nous aider, dans nos faiblesses (...) pis nos forces, pis tout ça là. (...) Ah! C'est vraiment une bonne place. J'conseillerais ça aux jeunes qui se font *crisser* en dehors de l'école (...) qu'ils viennent icitte.»

Un autre ajoute en pourtant peu de mots une affirmation qui en dit long sur le soutien que lui procure le centre : «S'il n'y avait pas de centre, là, pour moi, je serais à Miramichi, là, dans ma p'tite chambre...»

Un jeune ajoute un exemple bien précis : «Mettons des journées qu'on arrive (au centre), pis qu'on n'est pas de bonne humeur comme, pis tout ça... ben, ils (les mentors) s'en aperçoivent tout d'suite, parce qu'ils savent que si qu'on est... comme, tout à l'heure, elle est venue me parler. Ben ils viennent tout l'temps nous voir. Comme j'trouve ça plus... au moins, elles s'aperçoivent...»

Un mentor précise : «Il faut mettre des structures en place... (...) Nos jeunes ne sont pas habitués d'avoir des gens stables émotivement dans leur vie. Ils sont habitués que ça crie tout autour d'eux autres... C'est négatif... (...) Ici, on fait du renforcement positif.»

Et un autre d'ajouter : «Aucun de ces jeunes n'est obligé de venir (...) Le taux d'absence est vraiment bas, bas, bas... Ça veut dire qu'en quelque part, il y a un besoin d'être là...»

4.5 Socialisation

Au plan de la socialisation, l'analyse des entretiens a permis de mettre en évidence le fait que plus les jeunes font confiance aux mentors, plus il est possible de faire des interventions qui visent des changements de comportements et l'acquisition de compétences sociales. Ces interventions touchent, entre autres, le respect des autres, le développement de l'empathie, l'importance de créer de bons liens et d'inspirer confiance aux autres.

Un jeune mentionne : «À cause que j'étais une personne qui était tout l'temps tout l'temps enragée pour rien comme... pis j'ai fait des efforts pour essayer de revenir normal pis quand quelqu'un me parle mal, j'me demande pourquoi que lui me parle mal, si moi j'me force pour parler comme du monde. »

4.6 Stages et employabilité

Les jeunes qui fréquentent ces centres ont des belles occasions de faire des stages de travail ou du bénévolat dans des milieux qui les intéressent et qui se marient bien avec leurs compétences (effectives et potentielles) respectives. Ces milieux peuvent inclure des garderies, des animaleries, des garages, des foyers de soins, des centres sportifs, etc.

Par ailleurs, les centres fournissent aux jeunes l'appui et les outils nécessaires pour élaborer leur curriculum vitae, développer l'art de faire une bonne impression et se préparer à des entrevues d'emploi, etc. En ce qui a trait à l'employabilité, un mentor témoigne :

«Tous les jeunes qui sont venus ici et qui ont appliqué pour un travail, après avoir suivi les ateliers qu'ils ont suivis, ont obtenu leur travail.»

4.7 Scolarisation

Les Centres alternatifs semblent en mesure de préparer et d'accompagner les jeunes pour qui la scolarisation est un objectif dans leur retour et leur réintégration dans le milieu scolaire. Divers extraits d'entrevues des jeunes témoignent de leur motivation à poursuivre leur scolarisation :

« (Je choisi de venir au centre) parce que je veux vraiment retourner à l'école, pis j'veux vraiment graduer, pis tout ça... »

«J'espère que ça va m'aider (...) avec toutes mes affaires d'école pis que j'vais pouvoir aller à l'école de nouveau pis graduer.»

Et un mentor d'ajouter : «On a un jeune qui veut retourner au scolaire... On va tout faire ce qu'on peut pour l'amener à ça.»

En référant, en quelque sorte au rythme qui varie d'un jeune à l'autre et au caractère unique de leur trajectoire respective, un mentor précise : «J'ai des jeunes qui viennent de rentrer, qui seraient déjà prêts quasiment à s'en aller dans les écoles de nouveau... d'autres, ça prend plus de temps, mais ça avance...»

Un autre y va d'un exemple : «Il était en 8^e année. Il a répété deux fois. On a travaillé fort avec lui, puis on a pu le faire aller en 9^e année... Quand le jeune vit des choses difficiles, l'académique prend moins d'importance. Il faut accompagner le jeune devant ses autres défis.»

Par contre, un défi quand à l'accompagnement académique des jeunes réside, selon un mentor rencontré, dans la force académique inégale des mentors, ce qui rend l'encadrement ou l'appui académique parfois difficile. Afin de favoriser la réussite optimale des jeunes qui désirent compléter leur scolarisation, nous suggérons aux acteurs de développer davantage des partenariats avec les écoles et les enseignantes de leurs régions respectives.

4.8 Formation

Une autre force du programme CAEN réside dans sa grande capacité de solliciter des formations et des ateliers sur divers sujets, et ce, en fonction des besoins et des intérêts des jeunes. Les formations et ateliers qui ont été offerts ont, entre autres, porté sur les thèmes suivants : sécurité au travail, secourisme, réanimation cardio-respiratoire, recherche d'emploi, création d'entreprise, alcoolisme et toxicomanie, santé sexuelle, etc.

4.9 Partenariats

La réussite d'un tel programme s'appuie sur la recherche et le maintien de partenariats avec divers acteurs de la communauté qui contribuent, selon leur vocation respective, au projet. Les partenaires de ces centres sont tout aussi nombreux que variés et consistent, entre autres, en des centres sportifs, des travailleurs de rue, des travailleurs sociaux, des employés du district scolaire, des entrepreneurs, des collègues communautaires, des institutions financières, des propriétaires d'écuries, etc.

Ces partenariats contribuent de nombreuses façons, mais leur appui passe parfois par leur façon de parler des jeunes et du projet, de les valoriser, et en quelque sorte contribuer à ce qu'un regard nouveau, un regard positif, puisse être porté sur ces jeunes. Un mentor formule cette contribution potentielle ainsi : «Si l'intervenante (de l'école) le voit (le positif en lui), ben, elle va propager ça dans l'école...»

4.10 Effets Fortuits

Les effets fortuits peuvent être positifs ou négatifs. Un premier effet non désiré concerne le fait que le centre fait relâche pour les mois de l'été et que certains jeunes, ne bénéficiant plus de l'encadrement fourni par le centre, se «mettent dans le trouble». La participation au centre, selon un mentor, devient pour certains jeunes une forme de dépendance, d'accoutumance, parce que le centre permet de rencontrer un besoin. Ainsi, à la reprise des activités du centre, tout est à recommencer.

Parmi les effets fortuits positifs, il y a, par exemple, le fait que les jeunes choisissent volontairement de rester au centre avec les mentors à des moments où leur présence ne serait pas obligatoire, comme par exemple, à l'heure du dîner. Effectivement, cette participation volontaire au centre met en évidence non seulement l'engagement soutenue que démontrent certains jeunes, mais réduit les chances de ceux-ci à régresser dans des comportements indésirables, puisqu'ils ne consomment pas et ne sont pas dans la rue à ces moments. Un jeune a par ailleurs cessé de consommer de la drogue et chemine vers une rupture de relation avec un partenaire abusif.

Certains mentors ont souligné la réaction positive des parents par rapport à l'existence des centres. Certains parents rapportent se sentir revalorisés dans leur rôle de parent, grâce aux mentors qui prennent le temps de discuter et d'intervenir avec eux. De même, certains parents témoignent d'une amélioration des comportements de leur jeune, spécifiquement que ces derniers sont moins portés à « faire la fête » lors des fins de semaine et que leur jeune est davantage capable d'apprécier et de ressortir du positif dans leurs échanges depuis leur accueil au centre. Par ailleurs, un mentor précise que les jeunes semblent mieux gérer et exprimer leurs émotions, leurs peines... Ils savent mieux exprimer leur appréciation aussi.

Enfin, les mots des jeunes parlent mieux et plus justement de leur rapport au centre :

«On va à notre rythme... j'fais mon travail à ma manière... »

«Ici, j'participe à toutes les activités... À l'école, j'participais pas en toute...»

«J'aime ça, j'aime vraiment ça... C'est l'*fun*, c'est *right on!* »

Conclusions et recommandations

Notre étude des Centres alternatifs l'Étoile du Nord nous permet quelques constats, orientés par les douze critères formulés par le National Dropout Prevention Center (2008). D'abord, au niveau du contexte, nous remarquons que (1) *les objectifs du Centre sont bien définis*, adaptés aux besoins des jeunes, et intégrés par la superviseure et les mentors. La mission s'avère donc claire et chacun travaille avec les mêmes buts en tête.

Au niveau des intrants, nous notons que (2) *les jeunes sont vraiment mis au cœur des préoccupations des Centres*. L'approche souple et flexible préconisée de même que les efforts déployés pour identifier les ressources et partenaires les mieux adaptés à chaque jeune traduisent ce positionnement. Les mentors et la superviseure (5) *participent au projet par choix* et s'y engagent entièrement. Ces personnes constituent d'ailleurs la principale force des Centres par leur dynamisme, leur implication et leur personnalité. Leurs (6) *qualifications et expériences pertinentes* les rendent aptes à assumer leurs fonctions avec compétence. Des occasions de *perfectionnement professionnel* devraient leur être offertes afin qu'ils continuent de se développer.

Toutefois, vu l'ampleur des tâches reliées à la gestion des Centres, nous faisons la recommandation suivante :

[R1] - Que, dans la mesure du possible, surtout si le programme devait prendre de l'ampleur, la supervision soit assurée par une personne qui occupe cette fonction à temps plein.

De plus, bien que les mentors parviennent généralement à (9) *assurer la progression des jeunes au niveau académique*, au regard de certains cas pour lesquels les mentors avaient du mal à assurer le soutien requis par des jeunes plus avancés au niveau scolaire, nous suggérons :

[R2] - Que des ressources humaines ou des partenaires institutionnels soient identifiés pour assurer l'aide académique aux jeunes plus avancés.

Par ailleurs, le facteur qui menace présentement le plus la pérennité des Centres est l'absence d'un (11) *budget adéquat à long terme*. La stabilité des Centres et leur bon fonctionnement requièrent :

[RI3] - Que les Centres alternatifs disposent d'un budget de fonctionnement stable et suffisant.

Ce budget pourrait inclure une aide alimentaire d'urgence pour éviter que les mentors n'aient à puiser à même leurs poches pour nourrir des jeunes dans le besoin. De plus, si les équipements semblent adéquats, les installations, (12) *de par leur exigüité, ne répondent pas entièrement aux besoins* des jeunes et des mentors. C'est pourquoi nous recommandons :

[RI4] - Que les Centres alternatifs soient relocalisés dans des espaces plus grands, permettant, entre autres, d'accommoder des rencontres individuelles.

Toujours au niveau des intrants, nous observons que (8) *des partenariats fructueux existent entre les Centres et la communauté*, ce qui constitue un atout important.

Au niveau du processus, le fonctionnement souple des Centres et l'approche des mentors font en sorte (3) *qu'une attention particulière est portée au respect des besoins particuliers de chaque jeune*. Le ratio jeunes / mentors s'avère aussi propice à un fonctionnement optimal. Le climat établi semble (4) *motiver les jeunes à progresser* : ils développent un sentiment d'appartenance, sont responsabilisés, apprennent à gérer leurs émotions, etc.

De plus, la responsabilité du fonctionnement des Centres ne revient pas entièrement aux mentors : (7) *la superviseure participe aussi activement à l'établissement d'une expérience d'apprentissage enrichissante*. D'un point de vue plus technique, dans la mesure où il pourrait y avoir un certain roulement de personnel dans le futur, il serait approprié :

[RP5] - Qu'une description sommaire des principales tâches des mentors et superviseurs soit élaborée.

[RP6] - Que des balises soient formulées quant aux dépenses admises et aux procédures de gestion des budgets.

Enfin, cette première évaluation témoigne d'un désir (10) *d'assurer le suivi du programme en vue de son amélioration*, initiative qui devrait se répéter périodiquement.

Suite à ce premier exercice d'évaluation, nous concluons que les Centres ont atteint la majorité de leurs objectifs dans une mesure raisonnable et ce, avec un investissement minimal en termes de ressources. Le dynamisme et l'ingéniosité du personnel ont donné vie à ce Centre, ensuite soutenu par la communauté. Nous croyons qu'il s'agit d'une ressource nécessaire dont les coûts demeurent raisonnables. Nous espérons voir ce projet se poursuivre pour le mieux-être d'une catégorie de jeunes que la société laisse souvent tomber au moment où ils ont le plus besoin d'appuis.

Références

- Bardin, L. (2003). *L'analyse de contenu* (11^e édition). Paris, France : Presse Universitaire de France.
- Bowbly, G. (2005). *Taux de décrochage provinciaux – Tendances et conséquences*. Ottawa, ON : Statistique Canada. [En ligne] Consulté le 13 avril 2008 sur : <http://www.statcan.ca>.
- Bracey, G. W. (1999). *The forgotten 42%*. *Phi Delta Kappan*, 80 (9), 711.
- Darling-Hammond, L. (1998). Unequal opportunity: Race and education. *Brookings Review*, 16 (2), 28.
- Gingras, Y. (2000). *L'enfance et la jeunesse à risque : Le décrochage scolaire au Canada. Programme pancanadien de recherche en éducation*. Ottawa, ON : Statistique Canada. [En ligne] Consulté le 13 avril 2008 sur : <http://www.statcan.ca>.
- Gredler, M. E. (1996). *Program Evaluation*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Jahnukainen, M., & Helander, J. (2007). Alternative vocational schooling for the dropped-out: Students' perceptions of the Activity School of East Finland. *European Journal of Special Need Education*, 22 (4), 471.
- Lamb, S. (1994). Dropping out of school in Australia: Recent trends in participation and outcomes. *Youth & Society*, 26 (2), 194.
- Montecel, M. R., Cortez, J.D., & Cortez, A. (2004). Dropout-prevention programs - Right intent, wrong focus, and some suggestions on where to go from here. *Education and Urban Society*, 36 (2), 169.
- National Dropout Prevention Centers (2008). *A Framework for Learning Alternatives Environments in Iowa*. Des Moines, IA: Iowa Department of Education.
- Ou, S.-R. (2008). Do GED recipients differ from graduates and school dropouts? Findings from an inner-city cohort. *Urban Education*, 43 (1), 83.
- Reimer, M., & Cash, T. (2003). *Alternative Schools: Best Practices for Development and Evaluation*. Clemson, SC: National Dropout Prevention Center/Network.
- Richardson, I. A., & Turbeville, S. E. (2005). *Closing the Gaps: A Comprehensive Dropout Prevention Plan in a Rural School District*. Clemson, SC: National Dropout Prevention Center/Network.
- Sekayi, D. (2001). Intellectual indignation: Getting at the roots of student resistance in an alternative high school program. *Education*, 122 (2), 414.
- Statistique Canada (2005). *Enquête sur la population active*. Ottawa, ON : Statistique Canada. [En ligne] Consulté le 13 avril 2008 sur : <http://www.statcan.ca>.
- Vanttaja, M., & Järvinen, T. (2006). The young outsiders: The later life courses of 'drop-out youths'. *International Journal of Lifelong Education*, 25 (2), 173.