



HAL
open science

Empowerment et éducation : hypothèses de coopération

Hélène Geurts, Marie-Claire Haelewyck

► **To cite this version:**

Hélène Geurts, Marie-Claire Haelewyck. Empowerment et éducation : hypothèses de coopération. Biennale internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles (2015), Jun 2015, Paris, France. hal-01186543

HAL Id: hal-01186543

<https://hal.science/hal-01186543>

Submitted on 27 Aug 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Empowerment et éducation : hypothèses de coopération

**Hélène Geurts & Marie-Claire Haelewyck, Service d'Orthopédagogie Clinique, UMONS
(Belgique)**

Résumé :

La Belgique enregistre un taux croissant de NEET. Il a été démontré que ce processus résultait d'interactions complexes de facteurs individuels, structurels et institutionnels. Pour prévenir ce phénomène aux conséquences plurielles, il importe de développer un soutien multidimensionnel et pluridisciplinaire. Notre article pose dès lors l'hypothèse d'une approche par l'empowerment qui invite le système et ses acteurs à quitter une conception paternaliste de l'apprentissage afin de privilégier une pédagogie participative de (re)prise de pouvoir sur son parcours de vie. Cette collaboration s'inscrit dans une perspective écologique, intergénérationnelle où la compétence des différents acteurs est reconnue, valorisée de sorte à répondre aux objectifs du décret « Missions » centrés sur le développement de la confiance, de la citoyenneté, de l'émancipation sociale.

Mots-clés : NEET, Empowerment, sentiment d'efficacité personnelle, intergénérationnel, citoyenneté.

Empowerment and education: hypothesis of cooperation

**Hélène Geurts & Marie-Claire Haelewyck, Service d'Orthopédagogie Clinique, UMONS
(Belgique)**

Abstract :

Belgium recorded an increasing rate of NEET. It has been shown that the process results from complex interactions of individual, structural and institutional factors. To prevent the plural consequences of this phenomenon, it is important to develop a multidimensional and multidisciplinary support. This article therefore raises the hypothesis of an empowerment approach that invites the system and its actors to leave a paternalistic approach of learning in order to favor a participatory pedagogy which enables individuals to (re)assume power over their life course. This collaboration is part of an intergenerational ecological perspective, where the different actors' competence is recognized, valued in order to meet the objectives of the 'Missions' Decree focused on the development of trust, citizenship, social emancipation.

Keywords: NEET, Empowerment, self-efficacy, intergenerational, citizenship.

Empowerment et éducation : hypothèses de coopération

1. NEET : contextualisation d'un phénomène croissant

Le futur immédiat de l'Europe est lié aux trajectoires de vie adoptées par les 94 millions de jeunes européens âgés entre 15 et 29 ans. En revanche, nous observons un nombre croissant de jeunes exclus du marché de l'emploi, voire de la société sur le plan macrosystémique. Outre aux enjeux associés à l'entrée dans la vie adulte, cette population est également confrontée aux défis posés par une mondialisation accrue et une augmentation de la population vieillissante. Les constats inhérents aux jeunes décrocheurs et ceux appartenant à la catégorie des « *Not in Employment, Education or Training* » (NEET), s'avèrent donc d'autant plus alarmants dans un contexte de crise économique (Eurofound, 2012a). Actuellement, le nombre de NEET belges de 15 à 29 ans s'élève à 13.9 %, soit 1.3 % de plus que la moyenne européenne (OCDE, 2014b).

En 2010, la Commission européenne justifie l'emploi de l'acronyme comme indicateur officiel pour désigner une population fréquemment absente des statistiques (Eurofound, 2012). Williamson (2010), quant à lui, a privilégié, en 1993, une typologie relative à la situation des jeunes, présentée sous forme de statuts. Ainsi, le « statut O » désigne ceux sans emploi ni inscrits dans un cursus. Le « statut 1 » se réfère aux scolarisés, le « statut 2 » aux individus en formation et le « statut 3 » à ceux occupant un emploi. Cette approche interroge dans la mesure où elle laisse présager que les jeunes appartenant au « statut zéro » ne comptent pas dans la société et semblent se diriger vers un avenir similaire.

Le propos de notre article s'inscrit dès lors dans la volonté de prévenir ce risque d'inactivité de la génération future et de promouvoir une réappropriation du pouvoir d'agir des êtres de sorte à réinvestir leur existence et à jouir d'une insertion socio-professionnelle de qualité.

2. Profil de NEET et conséquences

2.1 Un processus polysémique

L'approche historique et l'appellation de jeunes NEET permettent de déterminer ce que la population n'est pas. Par contre, il s'avère plus complexe d'identifier les caractéristiques et réalités qu'elle expérimente au quotidien. En effet, la définition ne révèle pas nécessairement l'hétérogénéité du groupe et la polysémie du processus expérimenté. Ainsi, la catégorie englobe notamment des individus qui n'ont pas de contrôle ou en exercent peu sur leur existence et perspectives d'avenir (Maguire & Thompson, 2007). D'autres sont contraints de renoncer, plus au moins longtemps, au système éducatif, à repousser leur entrée sur le marché de l'emploi

suite à d'autres obligations à l'instar des responsabilités familiales, des soins procurés à un proche (Eurostat, 2014). Finalement, les derniers auraient concentré leurs efforts dans une volonté d'inaction financièrement improductive, de bénévolat, voire une quête de l'hédonisme qui ne répond pas aux injonctions et valeurs promues par la société (Eurofound, 2012).

Eurofound (ibid.) identifie également différents facteurs de risque susceptibles d'alimenter ce processus de désengagement. Ainsi, la Fondation estime que les individus en situation de handicap présentent une probabilité supérieure de 40 % à devenir NEET et les immigrés de 70 %. Un niveau d'éducation faible confère, quant à lui, un risque trois fois plus élevé tandis que l'évolution au sein d'une région reculée accroît la probabilité d'1.5. Par ailleurs, d'autres facteurs tendent à interagir avec le processus tels que l'évolution au sein d'un ménage à faible revenu, la situation de chômage, le divorce et/ou le faible niveau d'éducation des parents. A ce titre, nous constatons que les facteurs de risque liés au désengagement relèvent tant des conditions d'apprentissage, du statut socio-économique, de l'environnement que de facteurs individuels comme un faible concept de soi. Toutefois, si le processus est identifié polysémique, associé à divers éléments relevant de niveaux systémiques distincts, un consensus appert, à savoir que les habilités du jeune ne correspondent pas, ou tout du moins très peu, à la demande du marché de l'emploi, autrement dit à une main d'œuvre mobile et de plus en plus spécialisée. En conclusion, le processus désengagement, susceptible de débiter dès les premiers âges de la scolarité, serait le résultat de problématiques plurielles, complexes, sous-jacentes qui contribuent, à leur tour, à l'émergence d'un profil d'individu identifié comme vulnérable et marginalisé.

2.2 Conséquences et perspectives de solutions

Outre ces sous-catégorisations et la polysémie qui lui est associée, le phénomène des NEET engendre de graves conséquences tant pour l'individu que pour la société (Maguire & Thompson, 2007). En effet, sur le plan individuel, ce processus, plus ou moins long, peut conduire à une désaffiliation, à une précarisation, voire à des troubles psychiques. Ainsi, la méta-analyse d'Oliver & al. (2014) démontre que les NEET expérimenteraient une réduction de la participation sociale, communautaire et une diminution du niveau de qualité de vie, de bien-être, de l'état de santé et de l'estime personnelle. Ces conséquences pourraient expliquer le taux de mortalité supérieur des individus appartenant depuis de nombreuses années à la catégorie. Par ailleurs, selon Janosz & al. (2013), les jeunes sans diplôme présentent des difficultés accrues pour intégrer le monde du travail, sont plus susceptibles de bénéficier de

l'aide sociale et de maintenir cette dépendance de nombreuses années. Finalement, cette population est présentée comme plus vulnérable à l'égard des risques d'aliénation politique et sociale.

Compte tenu de ces constats alarmants, le cadre stratégique « Education et Formation 2020 » et la stratégie Europe 2020 imposent aux Etats membres la poursuite et l'atteinte d'objectifs relevant notamment des secteurs de l'éducation, de l'emploi et de la formation. L'un d'entre eux fixe que 75 % de la population âgée de 20 à 64 ans doivent disposer d'un travail. Un second objectif est, quant à lui, inscrit dans la lutte contre l'abandon scolaire des jeunes de 18 à 24 ans qui doit être inférieur à 10 % (9.5 % dans le cadre de la Belgique). Il convient également qu'au moins 40 % de la population âgée de 30 à 34 ans soient titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur et ce, dans l'optique de promouvoir une croissance intelligente et inclusive (Commission européenne, 2010). Il va sans dire que l'atteinte de ces objectifs contribuerait à la réduction du nombre d'individus NEET.

3. Des missions pour pallier la catégorisation ?

Outre le fait que la Belgique ait adhéré au cadre stratégique préalablement exposé, notre attention s'est portée sur les missions prioritaires allouées à l'enseignement belge fondamental et secondaire. Ces dernières sont traduites au sein du décret « Missions » du 24 juillet 1997. Selon l'article 6, l'enseignement obligatoire doit accomplir quatre objectifs généraux, à savoir :

- la promotion de la *confiance en soi* et le développement de la personne de chacun des élèves ;
- l'accompagnement de tous les élèves dans l'appropriation des savoirs à *acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à occuper une place active dans la vie économique, sociale et culturelle* ;
- la préparation des élèves à être des *citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures* ;
- l'offre, à tout élève, de chances égales d'*émancipation sociale*.

Bien que la catégorie des NEET comprenne également de jeunes adultes qui, par essence, ne sont plus soumis à l'enseignement obligatoire, il nous apparaît significatif de croiser ces objectifs avec le profil expérimenté par ces jeunes désengagés inscrits dans un processus longitudinal de démobilisation.

Ainsi, le premier objectif énoncé par le décret peut faire référence au sentiment d'efficacité personnelle (SEP), moteur puissant de réussite (Bandura, 2007) et compétence socio-cognitive productrice (Cuche, 2013). A ce titre, Bandura (2007) énonce l'hypothèse selon laquelle l'individu évalue, pose un regard critique sur la situation à laquelle il est confronté et s'engage d'autant plus dans l'action qu'il se perçoit titulaire des compétences nécessaires à l'atteinte des buts préalablement fixés. Dans le domaine de l'éducation, divers auteurs ont mis en évidence l'influence existante entre le SEP et la relation du jeune à l'apprentissage. En effet, Pica & al. (2014) démontrent que le sentiment d'efficacité globale de l'individu est significativement corrélé au risque de décrochage scolaire. Les auteurs ont analysé que plus le SEP d'un individu est faible, plus il témoigne d'une probabilité importante de décrocher par comparaison à celui doté d'un niveau supérieur. Dans le cadre de l'insertion professionnelle, Bandura (2007) a quant à lui observé qu'un SEP positif, associé à un milieu stimulant, concourt à un engagement productif, à la réussite. Il nous apparaît donc que la mise à mal du premier objectif du décret tend à exercer une influence tout aussi négative sur le deuxième. En effet, à défaut d'une évaluation positive de ses compétences, d'une motivation à l'apprentissage, les principes de l'éducation permanente semblent également compromis.

Aux constats précédents s'ajoute la faible confiance éprouvée par les NEET envers les institutions publiques et politiques identifiées comme peu capables de résoudre leurs difficultés (Eurofound, 2012). Ce résultat incite, à nouveau, à mettre en doute l'atteinte du troisième objectif centré sur la compétence psychosociale de citoyenneté et les fondements d'une société de démocratie représentative. En effet, l'European Values Survey (1998 ; cité par Eurofound, 2012) a démontré que les NEET, comparés aux jeunes actifs, présentent, en moyenne, un niveau de confiance institutionnelle plus faible. Par ailleurs, selon Eurofound (2012, p. 5), « *des décideurs politiques ont exprimé leurs préoccupations quant aux conséquences et implications potentielles du statut de NEET en ce qui concerne l'engagement démocratique et la participation civique et quant au péril que représente le fait que certains jeunes puissent s'exclure de toute participation à la société civile* ». La confiance est également identifiée comme un indicateur du capital social (Forsé, 2001). Or, Freitag & Kirchner (2011) démontrent qu'une importante proportion d'emplois est trouvée au moyen de contacts sociaux. Nous pouvons dès lors penser qu'une part de la population des NEET dispose d'un capital social déficitaire. A contrario, lorsque ce construit sociologique est plus élevé, Putman (2001) observe une hausse des résultats scolaires ainsi qu'une égalité civique et une tolérance accrues.

Finalement, alors que divers auteurs ont dénoncé la présence d'un système éducatif inégalitaire, le dernier objectif souligne la volonté d'offrir à tout étudiant des chances similaires de développer des compétences citoyennes et d'émancipation sociale. En d'autres termes, l'enseignement obligatoire belge se fixe pour desseins de promouvoir l'équité. Néanmoins, à titre d'exemple, l'APED (2014) observe que les performances scolaires en mathématiques des Belges et des Français à l'enquête PISA de 2012 sont expliquées à 21 % par l'indice socio-économique. L'OCDE (2014c, p. 110) confirme dès lors les théories antérieures en affirmant que l'école tend « à reproduire les effets de l'avantage socio-économique ». Par ailleurs, toujours selon l'APED (2014), un écart supérieur à la moyenne de l'OCDE entre les résultats des élèves allochtones belges et ceux issus de l'immigration a été observé à de multiples reprises. Alors que le vécu de l'immigration et la précarisation sont identifiés comme des facteurs de risque quant au processus de désengagement, nous nous interrogeons donc, à nouveau, sur la dialectique instaurée entre l'individu et l'environnement ainsi que sur la réalisation effective des missions allouées à l'enseignement.

En conclusion, nous posons l'hypothèse qu'une part grandissante de la population n'atteint pas, dans le cadre de sa scolarité, les missions imposées par le décret et qu'une approche favorisant l'appropriation de ces desseins exercerait une influence sur la persévérance scolaire et, *in fine*, sur l'insertion socio-professionnelle des futurs jeunes adultes.

La suite de notre développement s'inscrit principalement dans les champs de la psychologie communautaire qui souhaite appréhender l'individu dans une dimension écologique et la société de manière critique. Pour ce faire, elle met en lumière le principe d'empowerment qu'elle présente comme son objectif global (Sañas, 2011).

4. Coopération et lutte contre le désengagement ?

La confrontation des objectifs de l'enseignement obligatoire belge aux conditions potentiellement expérimentées par les NEET nous interroge quant à la réalisation effective des desseins exposés. Néanmoins, notre approche ne vise pas à déconstruire un système, mais à émettre des hypothèses de coopération susceptibles de contribuer au développement de ces missions et de promouvoir une croissance intelligente et inclusive (Commission européenne, 2010).

A ce titre, René & Lemelin (2009) affirment que, pour lutter contre le processus de décrochage scolaire, il importe de développer la mise en réseau des forces de la société réunies autour d'un

projet de promotion de la persévérance scolaire. Ils identifient dès lors la pertinence du concept d'empowerment, vecteur de bien-être et de changement social. Perrenoud (2002) abonde en ce sens en affirmant que l'école doit développer l'identité et des compétences psychosociales telles que la citoyenneté, la solidarité, l'esprit critique et l'estime personnelle. Les démarches participatives constituent de ce fait une solution qui promeut des dynamiques d'échanges, requièrent une implication et confrontent l'individu à autrui.

Dans la perspective d'un accroissement de la population vieillissante, notre intérêt se porte également sur une dynamique intergénérationnelle qui consiste, à son tour, à développer l'inter(re)connaissance, à mutualiser les expériences entre les générations selon une logique de solidarité. Conformément au dessein d'émancipation sociale, l'intergénérationnel vise dès lors à promouvoir la participation, l'inclusion, la cohésion sociales (Olazabal & Pinazo, 2010) et implique la construction de ressources positives que chaque groupe offre à la communauté (Bernard & Ellis, 2004). L'intergénérationnel permet donc de donner du sens à l'existence et de reconnaître la culture de l'arc de vie (Vercauteren & al., 2001).

La promotion de l'empowerment et des échanges intergénérationnels serait donc susceptible de favoriser le développement de l'identité d'acteur dans le domaine scolaire. Selon Perrenoud (2002), cette approche s'avère essentielle de sorte à ne pas rendre cette compétence, vectrice d'insertion socio-professionnelle (Janosz & al., 2013), totalement dépendante de l'éducation familiale teintée d'inégalités socio-économiques.

En guise de synthèse, selon Cook (2008, p. 43-44), face à un processus de désengagement complexe, aux conséquences pluridimensionnelles, il importe de plébisciter « *une diversité d'acteurs, de s'investir dans la recherche de solutions* », de stratégies consensuelles par l'intermédiaire d'une intervention intergénérationnelle, communautaire basée sur le constat selon lequel les problèmes sociaux sont de nature collective et, donc, réclament une recherche de solutions collectives (Mercier, 2000) permettant aux individus fragilisés de développer ou de restaurer leur empowerment. Néanmoins, notre revue de la littérature ne nous a pas permis d'identifier, à ce jour, d'étude empirique centrée sur les différentes variables investiguées de manière concomitante.

4.1 Empowerment, intergénérationnel et interventions communautaires

L'empowerment est reconnu comme un construit vital pour appréhender le développement des individus et des communautés. Classiquement, il met l'accent sur la (ré)appropriation active du pouvoir, sur l'exercice d'un contrôle sur les décisions qui affectent l'individu (Israel & al.,

1994) et sur la manifestation d'actes dans ces conditions de vie incapacitantes (Drolet, 1997). Par ailleurs, le concept est fréquemment présenté comme un « *processus interactif qui repose simultanément sur l'implication active des personnes et sur l'aménagement des conditions de réalisation de l'action visée* » (Le Bossé, 2003, p. 36).

Selon Chamberland (2014), l'empowerment assure la transition d'une situation de vulnérabilité à un contexte autonomisant, émancipant et ce, par le biais de transformations, d'occasions d'apprentissage. A ce titre, l'intergénérationnel peut être considéré comme un terrain propice à ces développements. En effet, inscrit dans une approche communautaire, il prend pour point de départ la diversité de la société et des êtres pour chercher, en mettant en exergue la communication et les principes de solidarité, des moyens de dépasser les intérêts respectifs divergents autour d'un projet réfléchi, vecteur de sens (De Mets & Vassart, 2008). Comme l'énonce Solomon (1976), cette coopération nous apparaît comme un processus au sein duquel les individus stigmatisés bénéficient d'un soutien de sorte à développer des savoirs, leurs compétences dans les relations interpersonnelles, leur capital social et des rôles sociaux valorisés. Ces dynamiques participatives rejoignent également les postulats d'universalité de l'éducabilité et de logique de liberté énoncés par Meirieu (2006).

4.2 De l'empowerment individuel au communautaire

L'empowerment est classiquement segmenté en trois niveaux d'analyse à l'origine d'une typologie. A ce titre, sur base d'un continuum, Israel & al. (1994) distinguent l'empowerment psychologique, de l'empowerment organisationnel et communautaire. Selon ces auteurs, il s'avérerait possible de focaliser l'attention et d'orienter une approche sur l'un des trois niveaux et ce, indépendamment des deux autres. Néanmoins, afin d'accroître la cohérence, l'efficacité du processus et de poursuivre les finalités de cohésion et de justice sociales revendiquées, ils plaident pour une perception globale et complexe du construit. Pour ce faire, Kasmel (2011) énonce une modélisation de l'autonomisation selon un continuum dynamique et linéaire articulé autour de cinq étapes allant de l'action personnelle aux démarches collectives et ce, par le biais notamment du partenariat (Figure 1). Chaque étape est considérée comme un résultat qui, atteint, conditionne les objectifs suivants de sorte à accroître l'empowerment des êtres et, *in fine*, de la société multigénérationnelle.

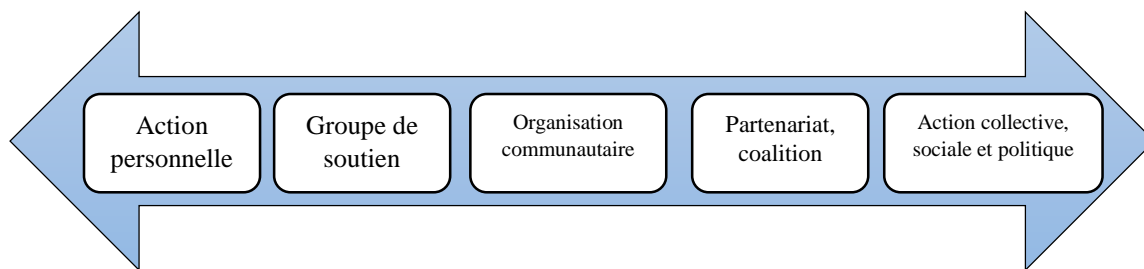


Figure 1: continuum d'empowerment (inspiré de Kasmel, 2011, p. 45).

Pour opérationnaliser l'empowerment psychologique, Ninacs (2002) identifie quatre composantes fondamentales, complémentaires au processus. Si l'émancipation individuelle et l'auto-gouvernance résultent de leur interaction, l'auteur laisse dès lors présager que l'absence de l'une d'entre elles engendrerait une réduction, voire une annihilation du processus en vigueur. Ces domaines, en mutation constante, sont la participation, les compétences, l'estime de soi et la conscience critique. Cette dernière fait référence aux travaux de Freire qui mettent en exergue l'importance d'une méthode d'éducation active contribuant à la prise de conscience de la situation expérimentée et l'acquisition d'outils nécessaires en vue de poser un choix et d'en assumer la responsabilité. Ainsi, le but de l'éducateur « *n'est pas seulement d'apprendre quelque chose à son interlocuteur, mais de rechercher avec lui, les moyens de transformer le monde dans lequel il vit* ». (1974, p. 9).

Alors que l'empowerment psychologique est centré sur le sujet dans son unicité, l'empowerment communautaire, quant à lui, aspire à instaurer une approche où la communauté et ses membres développent leur pouvoir collectif et contrôlent leur destinée partagée. A nouveau, Ninacs (2002) opérationnalise le processus selon quatre composantes concomitantes, inscrites dans le prolongement des variables préalablement énoncées, à savoir la participation, les compétences, les communications et le capital communautaire. Une synergie apparaît donc entre les extrêmes du processus où la perception du contrôle, le pouvoir d'agir des acteurs interagit avec les caractéristiques du milieu et de la communauté au sein desquels ils investissent leur existence. De fait, l'empowerment communautaire s'articule comme une progression complexe partant de la relative passivité des individus à leur engagement critique les uns par rapport aux autres.

Pour étayer nos propos, nous pouvons nous référer aux expériences de mobilisation communautaire orchestrées par le *Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire* (CREPAS) des jeunes du Saguenay-Lac-Saint-Jean (SLSJ). Pour ce faire, le CREPAS (2014) coordonne l'engagement de partenaires notamment issus des domaines de l'éducation, de la

recherche, des instances décisionnelles et du monde socioéconomique afin d'émettre des réflexions et actions collectives. L'évaluation de l'efficacité du dispositif (2005-2010) a démontré la pertinence de l'ancrage territorial et de la coopération établie (Perron & Veillette, 2011). En effet, dans la région étudiée, les indicateurs témoignent d'un taux de décrochage scolaire près de deux fois moins élevé comparé à celui du réseau public québécois. Des enquêtes transversales menées auprès de jeunes âgés de 12 à 18 ans démontrent également une hausse des aspirations scolaires des élèves du secondaire entre 1997 et 2008. Cette amélioration de la persévérance tend à s'associer à des conditions de vie et de bien-être plus favorables. Finalement, les auteurs recensent une moindre propension de détresse psychologique élevée, d'estime personnelle faible et une plus large perception d'un soutien affectif offert par les parents.

Cette émancipation est également plébiscitée par les dynamiques intergénérationnelles qui ne se limitent pas à la simple mise en présence de générations, mais aspirent à combler la distance socioculturelle (Guffens, 2006) et à stimuler l'entraide de sorte à défendre les intérêts de la communauté entière. La promotion de la coopération est donc susceptible de contribuer à la convergence des desseins de sorte à favoriser la solidarité et l'émancipation des différents acteurs impliqués. Olazabal & Pinazo (2010) identifient, quant à eux, un plus large optimisme face à l'avenir, une tolérance croissante et un sens civique accru de la jeune génération concernée. Finalement, selon Zénou (2009), la dynamique intergénérationnelle peut également favoriser le transfert du capital social, préalablement identifié comme une condition préalable à l'employabilité.

The National Association for the Education of Young Children (2008) corrobore ces considérations en affirmant que le développement de relations valorisantes avec un aîné est essentiel à la croissance du jeune, de son estime personnelle, de ses performances académiques et de la communication. Ainsi, notre intérêt s'est porté sur l'étude de l'évaluation du programme « Big Brothers Big Sisters » (BBBS) qui préconise l'adoption d'une vision positive de la génération en devenir et s'engage dans une collaboration communautaire et intergénérationnelle (Valentino & Wheeler, 2013). En Irlande, l'évaluation du dispositif porte sur 164 jeunes âgés, en moyenne, de 12 ans et s'étend sur deux années. Les caractéristiques communes les plus rencontrées par l'échantillon relèvent d'une précarité économique et de faibles compétences psychosociales. Les données collectées ont démontré que les jeunes suivis par des mentors sont, en moyenne, plus confiants envers l'avenir et se perçoivent plus performants. Par ailleurs, ces derniers se sentent plus soutenus et, selon leurs parents,

témoignent davantage de comportements pro-sociaux. Une corrélation positive, mais non significative, a également été observée entre cette dynamique intergénérationnelle et, respectivement, l'acceptation sociale, la réduction des conduites à risque et la persévérance scolaire (Dolan & al., 2011). L'étude américaine du dispositif a, quant à elle, portée sur 5463 inscrits dans un programme au sein de la communauté et sur 6223 au sein de l'école. L'analyse des données démontre que le programme est associé à une amélioration significative de l'acceptation sociale, des compétences scolaires, des aspirations éducatives et des relations nouées avec l'adulte (Valentino & Wheeler, 2013).

5. Hypothèse de coopérations éducatives

Sur base des constats établis, nous pouvons donc émettre l'hypothèse que la formation de jeunes à devenir des citoyens « empowered », inscrits dans une perspective de collaboration par le biais de l'intergénérationnel, pourrait concourir à la poursuite de la stratégie Europe 2020 et des missions longitudinales de l'enseignement. En effet, selon Ninacs (2002), sur le plan individuel, le développement de l'empowerment résulterait notamment en une augmentation du SEP, de l'estime personnelle, des compétences et de la conscience critique, soit quatre caractéristiques préalablement identifiées comme potentiellement déficitaires chez les NEET. Tel qu'énoncé supra, l'intergénérationnel poursuit des objectifs similaires. Or, de Besses (2007) affirme que l'estime de soi, le SEP et le développement de capacités constituent un enjeu éducatif qui permet aux jeunes de tirer parti des sources et ressources scolaires de sorte à promouvoir la poursuite effective de desseins professionnels motivants, intégrateurs.

Par ailleurs, ce développement de l'empowerment individuel contribuerait à la promotion d'une approche communautaire, intergénérationnelle. Transposée dans le contexte scolaire, cette mobilisation des acteurs est identifiée comme bénéfique car en réponse à un phénomène complexe doit être apporté un soutien complexe. Ainsi, comme l'énoncent Dubé & al. (2012), un grand intérêt doit être porté à la collaboration afin de favoriser la persévérance et la réussite scolaire. La promotion de l'empowerment intergénérationnel soutient dès lors le développement d'une perspective de reconnaissance des individus et de leurs ressources ainsi que d'une dynamique d'inclusion scolaire et, selon le continuum préalablement exposé, socio-professionnelle.

Conclusion

Il nous appert que, dans le cadre scolaire, la promotion d'une dynamique centrée sur l'émancipation et le développement du pouvoir d'agir par le biais de l'intergénérationnel semble vectrice de sens pour la personne inscrite au cœur de la démarche et les différents acteurs partenaires. Au-delà des enjeux liés à la scolarité, le soutien pluriel et complexe tendrait à exercer une influence sur les niveaux systémiques au sein desquels le jeune s'inscrit et témoigne d'une participation plus ou moins effective et ce, tout au long de son parcours de vie. Dans ce contexte, la coopération éducative se réfère dès lors à un processus écologique et dynamique basé sur les principes de liberté et d'éducabilité où le jeune est rendu acteur de son existence et de son arc de vie.

Au-delà du développement de compétences ontogéniques telles que la perception de sa propre valeur et de ses compétences mobilisables à l'accomplissement d'un dessein prédéfini, la coopération requiert aussi un engagement effectif de l'environnement. En effet, ce dernier est invité à identifier ses valeurs, ses forces et à mettre à disposition des ressources susceptibles de contribuer à l'inclusion socio-professionnelle d'un jeune initialement vulnérabilisé. Cette conceptualisation, selon laquelle les membres de la communauté scolaire, tout statut et âge confondus, se réunissent dans une perspective démocratique afin d'émettre des hypothèses de solutions à une situation complexe, corrobore les objectifs fixés sur le plan politique et diverses perspectives pédagogiques novatrices centrées sur l'activité du jeune dans son processus d'apprentissage. Pour conclure nos propos et les réflexions qui y sont associées, nous émettons dès lors l'hypothèse selon laquelle l'approche par l'empowerment, opérationnalisée par une dynamique intergénérationnelle dans le système scolaire, constitue un métier d'avenir tant pour la jeune génération que pour la société dans sa globalité.

Bibliographie

APED (2014). *PISA 2012, sans fard et sans voile* [En ligne]. Adresse URL : http://skolo.org/IMG/pdf/dossier_pisa_fr.pdf.

Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle. Deuxième Edition*. Bruxelles: De Boeck.

Bernard, M. & Ellis, S. (2004). *How do you know that intergenerational practice works? A guide to getting started on evaluating intergenerational practice*. Stoke-on-Trent, UK: The Beth Johnson Foundation.

Chamberland, M. (2014). *Le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités : un aperçu des pratiques avec des femmes immigrantes au sein d'organisations*

communautaires de Montréal, Bruxelles et Grenoble. Québec : Université Laval. (Thèse de doctorat en Sciences de l'Orientation)

Commission européenne (2010). *Europe 2020. Une stratégie pour une croissance intelligente, durable et inclusive*. Communication [COM(2010) 2020], 3 mars 2010.

Cook, M. (2008). Organisation communautaire et abandon scolaire : illustration d'un champ d'intervention. *Service Social*, 54(1), 41-54.

Cuche, C. (2013). *Etude des croyances motivationnelles chez les adolescents à haut potentiel intellectuel : des représentations à dénouer*. Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.

CREPAS (2014 – page consultée le 11 décembre 2014). *Missions* [En ligne]. Adresse URL : <http://www.crepas.qc.ca/13-mission>.

De Besses, M. (2007). L'estime de soi, enjeu éducatif pour préparer à la vie professionnelle. *Formation emploi*, 98, 109-121.

Décret Missions : décret de la Communauté française du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire en organisant les structures propres à les atteindre. *Moniteur belge*, 1997 (23 septembre), 24653.

De Mets, J. & Massart, C. (2008). *Une société pour tous les âges. Le défi des relations intergénérationnelles*. Bruxelles : Fondation Roi Baudouin.

Dolan, P., Brady, B., O'Regan, C., Canavan, J., Russell, D. & Forkan, C. (2011). *Big Brothers Big Sisters (BBBS) of Ireland. Evaluation Study*. Galway: Child and Family Research Centre.

Drolet, M. (1997). L'empowerment et intervention familiale : concept paradoxal occultant parfois la pauvreté. *Reflets : Revue d'intervention sociale et communautaire*, 3(1), 55-79.

Dubé, F., Bélanger, J. & Fontan, J-M. (2012). *Une communauté éducative pour favoriser la persévérance et la réussite des élèves du secondaire*. Montréal : Cahiers du Centre de recherche sur les innovations sociales.

Dupont, C. & Letesson, M. (2010). *Comment développer une action intergénérationnelle ?* Bruxelles: De Boeck.

Eurofound (2012). *NEETs – young people not in employment, education or training: characteristics, costs and policy responses in Europe*. Luxembourg : Publications Office of the European Union.

Forsé, M. (2001). Rôle spécifique et croissance du capital social. *Revue de l'OFCE*, 1(76), 189-216.

Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Paris: Maspéro.

Freitag, M. & Kirchner, A. (2011). Social Capital and Unemployment: A Macro-Quantitative Analysis of the European Regions. *Political Studies*, 59 (2), 389–410.

Guffens, C. (2006). *Où vivre ensemble ?* Namur: Les Editions Namuroises.

Gutiérrez, L. (1990) Working with Women of Color: An Empowerment Perspective. *Social Work*, 35(2), 149-153.

Israel, B., Checkoway, B., Schultz, A. & Zimmerman, M. (1994). Health education and community empowerment: Conceptualizing and measuring perceptions of individuals organizational, and community control. *Health Education Quarterly*, 21(2), 149-170.

Janosz, M., Pascal, S., Belleau, L., Archambault, I., Parent, S. & Paganil, L. (2013). *Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire : caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans*. Québec : Institut de la statistique du Québec.

Kasmel, A. (2011). Evaluation as a tool for community empowerment. A study on three community initiatives in Rapla, Estoni. Esbjerg : University of Southern Denmark. (Thèse de doctorat en Sciences Humaines)

Le Bossé, Y. (2003). De l'habilitation au pouvoir d'agir : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment. *Nouvelles pratiques sociales*, 16(2), 30-51.

Maguire, S. & Thompson, J. (2007). Young people not in education, employment or training (NEET) – Where is Government policy taking us now? *Youth and Policy*, 8, 5-18.

Mercier, C. (2000). L'organisation communautaire et le travail social. In : J-P. Deslauriers & Y. Hurtubise, *Introduction au travail social* (pp.177-210). Québec : Presses de l'Université Laval.

Meirieu, P. (2006). *Ecole : demandez le programme !* Paris : ESF.

National Association for the Education of Young Children. (2008). *Overview of the NAEYC Early Childhood Program Standards*. Washington, DC: Author.

Ninacs, W. (2002). *Types et processus d'empowerment dans les initiatives de développement économique communautaire au Québec*. Sainte-Foy : Université Laval, Ecole de Service Social. (Thèse de doctorat en Service Social)

Olazabal, I. & Pinazo, S. (2010). Les relations intergénérationnelles au sein de la parenté et de la communauté. In: M. Charpentier, N. Guberman, V. Billette, J-P. Lavoie, A. Grenier & I. Olazabal (Eds.). *Vieillir au pluriel. Perspectives sociales* (pp. 255-280). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Oliver, E.J., Mawn, L., Stain, H.J., Bambra, C.L., Torgerson, C., Oliver, A. & Bridle, C. (2014). Should we “hug a hoodie”? Protocol for a systematic review and meta-analysis of interventions with young people not in employment, education or training (so-called NEETs). *Systematic Reviews*, 3(73), DOI: 10.1186/2046-4053-3-73

Organisation de Coopération et de Développement Economiques (2014a). Society at a Glance 2014 – OECD Social Indicators [En ligne]. Adresse URL : <http://www.oecd.org/belgium/OECD-SocietyAtaGlance2014-Highlights-Belgium.pdf>.

Organisation de Coopération et de Développement Economiques (2014b). *Résultats du PISA 2012. L'équité au service de l'excellence (Volume II) : Offrir à chaque élève la possibilité de réussir*. Paris : Editions OCDE.

Pica, L.A., Plante, N. & Traoré, I. (2014). Décrochage scolaire chez les élèves du secondaire du Québec, santé physique et mentale et adaptation sociale : une analyse des principaux facteurs associés. Institut de la Statistique du Québec. *Bien-être et Santé*, 46, 1-20.

Perrenoud, P. (2002). Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? Comment ? *Educateur*, 14, 6-11.

Perron, M. & Veillette, S. (2011). Territorialité, mobilisation des acteurs et persévérance scolaire ; le cas du Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire au Saguenay-Lac-Saint-Jean. *Economie et Solidarité*, 41(1-2), 104-127.

Putman, D.R. (2001). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*, New York: Simon & Schuster.

René, J.F. & Lemelin, A. (2009 – page consultée le 11 décembre 2014). *Mobiliser la communauté : comment et à quel prix ?* Atelier présenté à la deuxième rencontre nationale des organismes communautaires de lutte au décrochage, Saint-Augustin-de-Desmaures. [En ligne]. Adresse URL : http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/141052.pdf.

Saias, T. (2011). *Introduction à la psychologie communautaire*. Paris : Dunod.

Solomon, B.B. (1976). *Black Empowerment*. New York: Columbia University Press.

Valentino, S. & Wheeler, M. (2013). *Big Brothers Big Sisters of America. 2013 Youth Outcomes Report*. [En ligne]. Adresse URL : http://www.bbbs.org/atf/cf/%7B8778D05C-7CCB-4DEE-9D6E-70F27C016CC9%7D/20130425_BBBSA_YOS2013.pdf.

Vercauteren L., Predazzi M. & Loriaux M. (2001) : *L'intergénération, une culture pour rompre avec les inégalités sociales*. Toulouse: Erès.

Williamson, H. (2010). Delivering a « NEET » solution: an essay on an apparently intractable problem. In: S. Upton (Ed.), *Engaging Wales' Disengaged Youth* (pp.7-20). Cardiff: IWA.

Zénou, B. (2009). Le capital social comme un potentiel d'interaction coopérative: le cas des relations intergénérationnelles familiales. Montpellier : Université de Montpellier I. (Thèse de doctorat en Sciences Economiques et de Gestion).