

ALAIN DROLET ET JEAN RICHARD

**LES JEUNES DITS « EN DIFFICULTÉS »
FRÉQUENTANT L'ÉDUCATION DES ADULTES;
L'ÉTAT DE LA SITUATION
ET UNE DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE CONSCIENTISANTE**

GROUPE DE RESPECT À LA DIFFÉRENCE (G.r.a.d.) 2006

INTRODUCTION

Depuis plusieurs années, nous nous intéressons aux jeunes frappés d'exclusion, ces jeunes qui n'arrivent jamais à « *prendre leur place dans le trafic* », comme le dit la chanson de Cabrel. Et l'école est une des institutions sociales qui les a marqués au point d'en laisser des traces profondes et d'en faire des inadaptés sociaux; c'est que de subtils mécanismes de socialisation et de sélection scolaire les ont amenés finalement à décrocher, à croire qu'ils n'ont qu'à s'en prendre à eux-mêmes s'ils éprouvent des difficultés à trouver la place qui leur revient dans la société. D'ailleurs, dans le vocabulaire institutionnel, le recours au terme « décrocheur » achève de convaincre celui qui quitte l'école que c'est lui qui fait l'action de décrocher, de quitter l'école et que l'école n'y est pour rien (Baby, 2003).

On pourrait multiplier les exemples de mécanismes sociaux et psychosociaux pernicioseux qui accablent certains jeunes au point de les amener à s'exclure eux-mêmes de l'école et de la vie en société. Mais nous refusons de refile à l'école l'entière responsabilité des difficultés de ces jeunes, de la même façon que nous ne cherchons pas à déresponsabiliser totalement les jeunes dits « en difficultés » sur leurs échecs d'insertion. Ce serait mal nous interpréter, même si nous avouons avoir un préjugé favorable à leur égard. Nous sommes par ailleurs convaincus que les difficultés scolaires, les difficultés d'insertion dans la vie active et l'exclusion qui les frappent sont des problèmes de société qui doivent être abordés en tant que tels et que l'on ne peut écarter la possibilité que l'inadaptation soit aussi celle des institutions sociales. Girardi, en parlant des frustrations des jeunes à l'égard des aspirations que leur inculque la société, ajoute que :

La société capitaliste avancée est organisée économiquement, politiquement et culturellement, au service des minorités privilégiées de telle sorte qu'elle rend objectivement impossible pour la grande majorité la satisfaction de ses aspirations. Le système est, par conséquent, structuré de manière à générer de la frustration au niveau des masses, surtout parmi les jeunes plus démunis socialement (1990 : 107).

Un fait demeure, qu'à travers l'histoire, l'école a prouvé qu'elle pouvait se réformer, s'adapter, voire se subvertir pour rejoindre les élèves qu'elle excluait jusque là (Freire, 1974). Depuis quelques années, nous nous sommes intéressés à cette « école des adultes », une institution qui a acquis beaucoup de crédibilité auprès des jeunes malgré un manque de considération sociale et politique. Une école qui est aux prises avec de plus en plus d'élèves ayant eu de la difficulté à fonctionner au secondaire, aussi surnommé le secteur des jeunes, et parfois hypothéqués de déficits existentiels importants (sous-scolarisation des parents, négligence familiale, pauvreté, absence de ressources stimulantes...). Une conjoncture capable d'étrangler les dispositions personnelles les plus prometteuses. Mais là où le bât blesse pour ces jeunes, ce sont les conditions sociales présentes (pénuries d'emploi

et, si emploi il y a, les exigences accrues de scolarisation et de compétences sociales) qui sont défavorables à leur insertion sociale et professionnelle et ajoutent à l'impossibilité d'actualiser les rêves et les projets jugés les plus significatifs. De telle sorte qu'ils sont forcés à reporter l'entrée dans la vie adulte, à prolonger une période d'indétermination qui les amène à vivre un niveau élevé de stress (Desmarais et autres, 2000) jusqu'à assimiler l'entière responsabilité de leurs difficultés d'insertion. Voilà donc un travail de déconstruction identitaire dont personne n'est prêt à prendre une part de blâme.

De par sa mission, le milieu de l'éducation des adultes vise à aider ces jeunes à s'adapter aux conditions sociales présentes et à leur donner les outils nécessaires pour intégrer la société. Nous estimons que les projets et les mesures pédagogiques qu'il a esquissés pour rejoindre ces élèves, produisent des effets bénéfiques sur eux. Mais nous avons l'intime conviction que l'on doit faire également avec eux un travail d'émancipation sociale¹ par une approche conscientisante (Baby, 2005; Freire, 1974) pour qu'ils arrivent à mieux se reconnaître comme personne et à devenir des citoyens vigilants et actifs dans la société. Nous entendons par-là : les inciter à s'exprimer et à remettre en perspective certaines expériences vécues qui auront été déstabilisantes pour eux et qu'ils ont assimilées à leur détriment, créant ainsi de la distorsion dans leurs modes de pensée et d'agir; favoriser le développement d'une conscience critique par l'analyse de la société dans son ensemble, des contradictions sociales et des formes d'oppression qui contribuent à l'exclusion des individus et, peut-être, à leur propre exclusion; enfin, les amener à prendre des décisions et à poser des actions en vue d'améliorer leurs conditions de vie et transformer le monde dans lequel ils vivent.

Par cet ouvrage, nous voulons susciter une réflexion et des échanges entre ceux et celles qui s'intéressent à la cause des jeunes tout en identifiant les principaux éléments que pourrait constituer une démarche pédagogique conscientisante dans leur formation. Tout d'abord, nous dresserons un portrait de la réalité sociale et scolaire de ces jeunes, des préoccupations et des principaux défis qui attendent ceux et celles qui sont au cœur de l'intervention scolaire. Par la suite, nous verrons, sous l'angle de l'oppression sociale, les formes de contraintes auxquelles ces jeunes ont été exposés dans leur parcours scolaire, des effets aliénants produits sur eux et les stratégies utilisées pour résister et pour mieux se faire entendre quand ils se retrouvent sur les bancs de l'école.

¹ Dans le dictionnaire, le mot *émancipation* signifie l'action de s'affranchir d'une autorité, de servitudes... de se libérer.

L'état de la situation

Pendant plusieurs années, nous avons eu l'opportunité de rencontrer différents groupes d'élèves et d'enseignants des centres d'éducation des adultes du Saguenay - Lac Saint-Jean. Ces échanges répétés et une recherche documentée nous ont permis d'acquérir une connaissance suffisante du milieu, de ses rouages et modes de fonctionnement et surtout de ses préoccupations sociopédagogiques.

De plus en plus de jeunes et d'adultes viennent y compléter leurs études secondaires ou se doter des acquis nécessaires pour entreprendre des études supérieures. Avec le temps requis par chacun et un minimum de soutien académique, la majorité d'entre eux parviendront à leur fin. Mais ce dont il est question ici concerne les élèves âgés de 16 à 25 ans qui en ont arraché au secteur des jeunes et identifiés, à tort ou à raison, comme des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, de comportement ou encore vivant une forme de détresse psychologique. Ce sont de ces élèves et d'un milieu scolaire en mutation dont il va s'agir.

À ce titre, on nous a parlé d'une clientèle scolaire à l'éducation des adultes qui « *rajeunissait* » et « *s'alourdissait* » et d'un nombre croissant d'élèves présentant des problématiques de santé mentale ou de toxicomanie. Plusieurs de ces jeunes auraient un parcours de vie « *pavé d'embûches et d'échecs divers* ». De plus, l'arrivée des « enfants-roi » reconnus pour avoir de la difficulté à gérer la frustration et à accepter les interdits, pose de nouveaux défis aux intervenants scolaires. On nous a également signalé que la structure administrative éprouvait de la difficulté à s'ajuster aux nouveaux besoins de la clientèle et s'alignait de plus en plus vers un nouveau projet éducatif. Plusieurs enseignants se sont dits souvent déroutés face à des élèves aux comportements imprévisibles et affectés par un manque de reconnaissance professionnelle du milieu de l'éducation. Et que dire de l'absentéisme scolaire, un aspect fort préoccupant et indicateur de profonds malaises. De bonnes choses sont aussi relevées et font la marque de ces établissements scolaires. En général, les jeunes apprécient leurs enseignants et se sentent en confiance avec eux. L'enseignement individualisé est décrit comme une valeur sûre qui contribue à la réussite d'un grand nombre d'élèves. Les innovations pédagogiques, tant celles qui sont mises en place pour les jeunes mères et les jeunes présentant des difficultés d'apprentissage ou de comportement, sont appréciées par les élèves et représentent des modèles de référence pour les autres organisations scolaires et communautaires.

Les quelques études sur le sujet s'accordent à dire qu'il faut assurer plus de suivi et d'encadrement aux élèves dits « en difficultés », ajuster les groupes-classe avec un ratio moindre, développer dans les établissements un sentiment d'appartenance et offrir des cours optionnels à la mesure des intérêts sociaux et individuels de la clientèle (Larouche et Morissette, 2002; Conseil des collèges, 1988). Mais le

manque de ressources et d'argent rend la situation encore plus frustrante, générant un sentiment d'impuissance chez tous les intervenants. Chercheurs et intervenants du milieu sont unanimes à reconnaître que la motivation de ces jeunes à s'engager dans un processus de scolarisation est souvent fragilisée par des problématiques individuelles et sociales qui viennent s'ajouter aux mauvaises expériences scolaires. Et quand cet héritage est empreint d'une mauvaise réputation qui vient les précéder dans les perceptions des intervenants du milieu d'accueil, cela ajoute à la difficulté de leur intégration. Ceci est encore plus vrai pour ceux et celles qui ont manifesté des difficultés de comportement étant plus à risques de revivre l'exclusion scolaire.

Très tôt dans leur cheminement, ces élèves ont éprouvé de la difficulté à s'adapter au contexte scolaire, à répondre aux situations d'apprentissage et aux exigences sociales de la classe. En réaction au système scolaire, ils ont acquis, au fil des ans, un mode de fonctionnement mal adapté socialement, empreints de stratégies d'opposition, de négociation ou de provocation. Il s'ensuit un rejet répété de la part des pairs qui augmente chez eux un sentiment de hargne et de méfiance et aggrave le problème de comportement à l'origine de ce rejet. Ceci limite considérablement l'efficacité des programmes visant à améliorer leur intégration sociale (Desbiens et autres, 2003 : 180).

Mais du point de vue de ces jeunes, à défaut d'une meilleure reconnaissance, il est préférable de prétendre avoir des difficultés de comportement plutôt que de se voir identifié comme ayant des « troubles » de santé mentale ou d'apprentissage. « *J'aime mieux passer pour un "toff", qu'un "con" ou un "timbré"* » disait un jeune homme à la sortie d'une conférence portant sur l'estime de soi. En se présentant ainsi, il rend compte aux autres que ses difficultés sont passagères et circonstancielles et qu'il peut, en tout temps, gérer sa conduite et la modifier en conséquence. Plusieurs d'entre eux ont trouvé dans leur parcours scolaire, des jeunes comme eux qualifiés en fonction de leurs troubles de comportements qui les ont acceptés et leur ont permis de réagir à leur identité de « rejet » par des manifestations d'agressivité et par la possibilité de rejeter à leur tour. Mais ils sont conscients du cul-de-sac social que ces affinités sociales et comportements adoptés produisent et chercheront à se différencier de ceux-là mêmes qu'ils valorisaient jadis en tentant un retour aux études. Néanmoins, il y a un risque pour le nouveau milieu d'accueil et les jeunes eux-mêmes de retomber dans les mêmes « *patterns* », voire reproduire les conditions de socialisation menant à un échec scolaire.

Certains ont vécu des blessures relationnelles à l'école ou dans leur famille. Il s'agit de jeunes qui ont eu une suite d'histoires d'amour pathétiques (que ce soit parce qu'ils ont été laissés à eux-mêmes très tôt dans la vie, négligés, abusés, transplantés à répétition) ou qui se sont senti rejetés de façon brutale, du fait de relations terminées de façon trop soudaine et incompréhensible (Lajoie, 2002 : 17). Une jeune enseignante oeuvrant dans une classe d'alphabétisation qualifiait certains de ses élèves de « blessés par la vie » plaidant tout autant pour un soutien affectif qu'académique. « *Nous avons beaucoup de jeunes blessés et si on les laisse seuls avec leurs déchirures, ils auront tendance à les répéter et ils quitteront l'école*

encore une fois déçus et amers, plus isolés socialement, enclins à vivre en marge de la société ». Ils n'ont pas trouvé auprès des adultes en milieu scolaire un ancrage relationnel suffisamment prégnant pour que puissent se construire un dialogue éducatif et une relation de confiance. Si leur vécu familial a créé les conditions de la rupture avec le monde adulte, leur vécu scolaire a renforcé leur méfiance. C'est alors que les pratiques liées aux drogues offrent à ceux et celles qui ne se sentent pas reconnus dans leur milieu scolaire ou par la famille, l'opportunité de lutter contre la morosité ambiante et le sentiment de ne pas avoir de valeur. Grâce à la consommation de psychotropes, ils se sont construits une sorte de « bulle de sécurité » où ils peuvent « s'absenter » psychiquement, ce qui les entraîne, à la longue, dans le piège de l'assuétude (Jamouille, 2000 : 56). Et comme ces jeunes sont à une période cruciale de leur développement, c'est un pari sur l'avenir et une possibilité de remaniement de l'image de soi, selon les personnes et le milieu que l'on rencontre à ce moment-là (Cyrulnik, 2004 : 55).

Le milieu d'origine et les piètres conditions de vie dans lesquels gravitent certains jeunes font partie des obstacles à leur retour aux études. D'après une étude du Crépas (2004), l'attitude parentale et une vision réductionniste de l'école dans certains milieux ruraux ou économiquement défavorisés constituent des facteurs de démotivation scolaire. Plusieurs parents ont vécu une expérience négative à l'école et ont dû faire face à des préjugés et à des jugements en lien avec leur lieu d'origine. Ils craignent que cette situation se reproduise pour leurs enfants et se sentent incompetents à les aider académiquement; ils vont jusqu'à les encourager à quitter l'école pour aller sur le marché du travail le plus rapidement possible. Par ailleurs, la pauvreté est un autre facteur de démobilisation scolaire pour des jeunes qui « redécrochent » et se rabattent sur des emplois précaires ou sous-payés pour retrouver un minimum de conditions de vie décentes.

La situation est encore plus alarmante pour les jeunes vivant en appartement ou en chambre, privés du soutien familial, ainsi que pour ceux qui cohabitent avec leurs parents dans le tumulte de relations difficiles. Une jeune fille nouvellement arrivée à l'éducation des adultes et qui partageait un logement avec deux autres garçons, décrivait sa situation comme suit : *« Vivre à trois c'est pas facile, encore moins quand tu es sur le B.S. Le soir, j'ai de la misère à m'endormir, je pense trop, je suis stressée à cause de l'argent. Et à l'école, j'ai de la difficulté à me concentrer... Il faut absolument que je me trouve une job. »*. Voilà l'ambiance et le contexte de vie dans lesquels sont placés de plus en plus de jeunes. Selon une étude réalisée par Desmarais et autres (2000), le tiers des jeunes adultes québécois, particulièrement les 15-24 ans, vivent de la détresse psychologique. La dépression, l'anxiété, la tristesse et les troubles cognitifs seraient les manifestations les plus courantes chez les jeunes privés d'un environnement sain. Les troubles associés à la détresse psychologique et les troubles persistants et sévères en santé mentale (schizophrénie, trouble bi-polaire, dépression chronique ...) seraient en croissance depuis 1993 chez cette cohorte d'âge au point que, dans tous les milieux traitant de santé mentale, on s'inquiète et on se questionne (Conseil permanent de la jeunesse, 1997). L'éducation des adultes n'échappe pas à cette réalité qui préoccupe les

différents intervenants scolaires impliqués. Bien qu'un nombre significatif de ces jeunes aient vécu des événements potentiellement stressants durant leur enfance, Desmarais et autres, à l'instar de Mirowski et Ross (1989), associent une bonne partie de ces malaises à l'impossibilité de s'insérer socialement et professionnellement ainsi qu'à la difficulté d'actualiser les rêves et les projets jugés les plus significatifs (2000 : 28). « *Quand les portes de la société se referment devant toi parce que tu n'as pas le profil recherché et que tes antécédents font peur, ou qu'il y a d'autres raisons que tu ne sauras probablement jamais, ça aide pas à garder le moral...* » Jacquelin, 22 ans. Mais de cette détresse, il est difficile pour les jeunes d'en parler ouvertement, craignant le jugement ou le ridicule, préférant s'isoler ou s'activer pour la dissimuler. Une intervenante sociale parle même d'une distance que certains jeunes prennent face aux services d'aide : « *pour beaucoup d'entre eux, consulter un professionnel en relation d'aide, c'est s'exposer à être rabaissé par les autres élèves si on l'apprenait, et être perçu comme un faible* ». De par sa mission et son approche, l'éducation des adultes véhicule des valeurs d'autonomie et de maturité auprès de sa clientèle, ce qui peut être interprété par certains comme une obligation à se débrouiller seul et à vouloir se démarquer de ceux et celles qui ont besoin d'assistance.

Quant aux élèves présentant des difficultés d'apprentissage, la plupart d'entre eux retournent aux études avec une connaissance souvent sommaire ou absente sur la nature de leurs difficultés scolaires et éprouvent beaucoup de difficultés à s'exprimer sur le sujet (Rousseau, 2003 : 97). Et quand ils osent le faire, ce sont les blessures du passé scolaire qui refont surface faisant place à des émotions oscillant entre la colère et la peine. Une jeune fille, à la veille de terminer son secondaire V à l'éducation des adultes, se raconte : « *On m'a souvent laissé croire que j'étais pas capable d'apprendre, que j'étais trop lente ou pas assez vaillante... À l'école, j'avais l'impression d'être pas grand-chose et ça me minait* ». À nier et occulter la différence et en favorisant des programmes pédagogiques identiques, on a créé l'exclusion et de la suspicion à l'égard de ceux qui n'entrent pas dans les « moules » d'apprentissage. En bout de ligne, on a trouvé le moyen de catégoriser ces élèves jusqu'à leur faire croire qu'ils sont « dysfonctionnels ». Antoine Baby (2005) parle d'une manière subtile et organisée de dévier des vraies questions de fond et d'en remettre davantage à ceux et celles qui doivent ensuite vivre avec les conséquences.

Quand on prendra conscience de la diversité des modes d'apprentissage (certains élèves sont plus visuels, d'autres plus verbaux, certains sont à l'aise dans l'abstraction et la déduction, alors que d'autres le sont dans la manipulation et l'induction), on aura fait un pas de géant dans l'inclusion scolaire et sociale de ces jeunes (Inchauspé, 2003 : 34). Et pour adapter l'école à l'élève, il faut pouvoir la subvertir, c'est-à-dire en bouleverser l'ordre établi. Un défi relevé avec brio par de nombreux centres d'éducation des adultes et C.F.E.R. de la province (Rousseau, 2003; Baby, 2005).

Mais quand il s'agit de ces élèves, des enseignants nous ont affirmé ne plus s'y retrouver, se sentant mal outillés, confrontés à des clientèles aux réactions imprévisibles, parfois hostiles et réfractaires à l'apprentissage. Pour certains d'entre eux, cela se traduit par un repli sur la tâche académique avec les élèves disciplinés et capables de réussite, prenant une distance avec ceux et celles qui éprouvent plus de difficultés (Larouche et Morissette, 2002). Il est étonnant de constater à quel point certains enseignants sous-estiment l'effet de leur personne et surestiment la transmission de leurs connaissances. Ils expliquent la réussite scolaire de leurs élèves par une sorte de qualité inhérente à l'étudiant : « *c'est un élève studieux ... ça rentre bien* », comme si celui-ci avait possédé une sorte de qualité scolaire à laquelle ils étaient étrangers. Par ailleurs, un grand nombre d'entre eux avouent investir de leur personne dans ce lien pédagogique où le moindre geste signifiant donne du sens aux efforts d'apprentissage de l'élève et principalement pour ceux qui ont connu un parcours scolaire difficile. C'est ce qui faisait dire à un enseignant à la veille de prendre sa retraite : « *Ces élèves là, plus que d'autres doivent sentir qu'ils existent pour nous et que nous nous intéressons à ce qu'ils font et à ce qu'ils pensent* ».

Ces jeunes ont des attentes élevées envers l'école et ce, bien au-delà des seules considérations académiques (finir son secondaire V ou avoir ses prérequis pour un D.E.P.). L'éducation des adultes représente pour eux une opportunité de renouer avec le « système », de se réhabiliter à leurs propres yeux et au regard des autres et de polir un projet de vie à la hauteur de leurs espérances. À la rescousse de ces élèves, une enseignante expliquait ce qui s'avère, pour elle, un préalable dans l'approche pédagogique afin de rejoindre ces jeunes et maintenir ce désir de poursuivre leurs études :

Ce que (sic) ces élèves ont besoin avant tout, c'est de redorer leur image et d'être apprécié pour ce qu'ils sont. Il y en a pour qui il faudra être patient, accepter leurs abandons-retours répétés et chercher à comprendre leur dissidence Il faudra être novateurs dans nos approches, sortir de temps à autre de l'académique pour les rejoindre dans leurs préoccupations quotidiennes.

Avec cette lunette d'approche, les entrées et les sorties du système scolaire, les absences aux cours et les cheminements zigzagants prennent une autre signification que celle de la seule flânerie ou d'un manque de volonté de leur part (Inchauspé, 2003 : 18).

Nouvel enjeu et activité pédagogique conscientisante

L'éducation des adultes sera toujours partante pour sa vocation première, le développement académique, mais elle est appelée à devenir une « une école de vie » pour un grand nombre de jeunes. Nous avons pu constater les nombreuses innovations apportées par ces établissements scolaires afin de répondre aux besoins vitaux de leurs élèves tout en cherchant à les responsabiliser : service du

petit déjeuner, cuisine collective, cours sur le budget et la consommation, support en période d'impôt, petite caisse de dépannage, covoiturage et service de gardiennage... sans compter les différents intervenants des milieux communautaires venant occasionnellement rencontrer les élèves pour des besoins spécifiques. Voilà ce que nous appelons se préoccuper de *la globalité de la personne*.

La plupart de ces élèves se sentent en sécurité et bien encadrés dans ces établissements au point que certains éprouvent de la difficulté à quitter quand vient le temps de faire le saut dans d'autres organisations scolaires. Un phénomène que l'on rencontre de plus en plus et qu'une intervenante sociale a baptisé « le syndrome du départ ». Mais ne nous leurrons pas car les risques sont toujours présents de reproduire dans ces écoles les mécanismes d'intégration pernicieux et stigmatisants que ces jeunes ont vécu au secteur des jeunes; transposition de pratiques, d'attitudes, de regroupements-classe et de croyances... Il n'en faudrait pas tant pour cristalliser davantage chez ces derniers cette impression coupable et résignée d'être l'unique responsable de leur situation et de leur détresse. Et comme pour en remettre, se contenter de leur apprendre à devenir de bons petits employés obéissants, pas trop exigeants qui devront se satisfaire de ce qui reste sur le marché de l'emploi. Voilà de quoi nourrir chez ces élèves cette croyance dévastatrice d'être « moins bien » ou « moins bon » que les autres.

Pour prévenir une telle déroute éducative, il devient impérieux pour les acteurs du milieu de requestionner la mission sociale et éducative de ces établissements scolaires et de se positionner afin de ne pas être à la remorque des exigences des autres organisations scolaires. La preuve en est que nous assistons de plus en plus à l'arrivée d'élèves provenant directement des polyvalentes « *ceux-là qui dérangent et dont on ne sait plus quoi faire* » disait une enseignante d'une polyvalente. De la même façon que pour bien faire, certains enseignants et professionnels scolaires encouragent les élèves qui éprouvent de la difficulté à fonctionner dans les polyvalentes, à continuer leurs études à l'éducation des adultes, croyant à de meilleures chances de réussite. Sommes-nous en train d'ouvrir une autre voie pour toutes les clientèles qui ne peuvent s'adapter au système scolaire régulier, en favorisant par la même occasion la déresponsabilisation de ce même système envers ces clientèles? Bien qu'un grand nombre de projets alternatifs et de classes adaptées à ces élèves aient vu le jour dans ces centres (Pignon sur l'île à Alma, O.V.N.I. à Chicoutimi, et le Centre alternatif de La Baie, pour ne nommer que ceux-là) et qu'ils ont le mérite de répondre aux besoins de ces élèves, il eut été préférable de les penser et les réaliser bien avant que ces élèves se retrouvent en panne scolaire et en viennent finalement à décrocher avec les conséquences souvent irréversibles que l'on connaisse.

Force est de constater que l'éducation des adultes représente pour une majorité de ces élèves un lieu privilégié pour réapprendre à se penser en d'autres termes que ceux qu'on leur a rabâchés à l'école ou dans leur famille et qu'ils ont assimilés à leur désavantage. Le retour aux études est un temps propice pour exorciser les expériences vécues qui ont pu contribuer à l'émergence de la violence ou de la

passivité chez certains jeunes. Maintes fois au cours de nos rencontres avec ces groupes d'élèves, nous avons pu relever ce potentiel de révolte ou de rouspétance au point d'avoir l'impression de se retrouver dans des séances de « *lynchage en règle* » des institutions en place et de leurs représentants.

Nous en sommes venus à la conclusion qu'il faille amener ces jeunes à débattre sur les événements sociaux marquants dans l'actualité, sur les pressions sociales qui pèsent sur eux et des répercussions sur leur vie. Par exemple, la mondialisation et le chômage des jeunes suite à la fermeture d'usines, ou la pauvreté et ses incidences sur le vécu des personnes. Également, qu'il faille leur permettre de se raconter sur des expériences de vie significatives à leurs yeux, porteuses ou non de réussites, les consulter et les impliquer activement dans l'organisation scolaire et faire place à des projets scolaires et parascolaires en lien avec leurs intérêts et préoccupations.

C'est donc dans une démarche d'émancipation sociale et non plus seulement d'adaptation sociale (acquisitions de connaissances et d'habiletés sociales...) qu'il nous faut impliquer ces jeunes. Il leur faut prendre une distance critique face à leur situation afin de réaliser les possibilités d'y changer quelque chose (Ampleman et autres, 1994 : 05). Il faut les amener à percevoir la possibilité de transformer leur situation et à croire en leur capacité d'y arriver (Freire, 1974).

Le rôle de cette école (comme de l'école en général) doit viser non seulement à préparer ces jeunes au marché du travail ou à une scolarisation, mais aussi à ce qu'ils deviennent des citoyens avertis et capables de prendre en main leur destinée. Pour prendre conscience de son pouvoir, il faut aussi être politisé, être informé de ses droits et être critique de ce qui se passe autour de nous. Une enseignante à l'éducation des adultes suggérait à cet effet : « *Il faut stimuler la réflexion de nos élèves par des activités pédagogiques axées sur les nouvelles nationales et internationales* ». Dans ces activités pédagogiques, nous pourrions tabler sur différents modes d'expression rejoignant davantage les jeunes : forum de discussion, théâtre interactif, expositions de créations individuelles ou collectives... Depuis quelques années, le G.R.A.D. (Groupe de respect à la différence), un groupe formé d'universitaires, d'intervenants sociaux, d'enseignants et d'anciens étudiants à l'éducation des adultes, fait la promotion de ces activités de conscientisation auprès de ces élèves. Dans le cadre d'une activité annuelle, les élèves de ces centres et les jeunes qui fréquentent les organismes d'insertion sociale et professionnelle sont invités à participer à des projets spécifiques soutenus par des thèmes qui les rejoignent (vivre sa différence, mon projet de vie...) et par des aspects de leur vie qu'ils veulent faire connaître pour créer un changement social (l'étiquetage social, les préjugés et l'exclusion). De l'avis des intervenants du milieu, les jeunes apprécient ce genre d'activités qui fait appel à leur implication, et ils en redemandent. Ces activités, selon eux, auraient un impact plus significatif sur les jeunes si elles faisaient partie d'un processus continu et intégré à la formation générale des adultes, tel un cours sur le développement personnel et social. Nous reproduisons, en annexe, la petite histoire d'une activité pédagogique

conscientisante pensée et réalisée avec la complicité des différents acteurs du milieu.

Un terrain propice à la conscientisation

Plusieurs conditions plaident en faveur de ces établissements scolaires et de ces jeunes quant à une démarche pédagogique conscientisante intégrée à la formation. D'abord, ces établissements constituent des lieux de rassemblement inédits et choisis par les jeunes dont la durée de fréquentation est suffisamment longue pour entamer un processus de conscientisation. Une étude effectuée pour le compte de la Commission scolaire du Lac-Saint-Jean révèle que les élèves fréquentant les centres d'éducation des adultes restent plus longtemps en période de formation qu'auparavant (Forgescom, 2005). Par la flexibilité des programmes offerts et du type d'encadrement pédagogique en vigueur, ces centres représentent une opportunité pour ces élèves d'échanger sur des préoccupations communes et de recharger les batteries de la confiance en leurs capacités. Cette solidarité « avec ceux qui sont comme nous » s'appuie également sur une cause que ces jeunes considèrent comme très importante et qui est implicite dans le milieu : se refaire une réputation auprès des autres et donner un sens à sa vie. Et quand ces visions de soi et de ce que l'on veut réaliser de sa vie sont escamotées par le regard de ceux qui sont en situation d'autorité, il n'en faut pas tant pour vouloir répliquer et vouloir changer le cours des choses. Nous avons rencontré des jeunes qui entretiennent « *un désir de revanche* » (*cette volonté de prouver à soi-même et surtout à ceux qui n'ont pas cru en nous qu'ils ont eu tort de nous discréditer*) envers ceux qui les ont blessés à un moment donné de leur parcours scolaire et dont le souvenir reste à jamais gravé dans leur mémoire : un enseignant qui a rabaissé un élève devant les autres élèves sur ses origines rurales; un autre enseignant qui prédisait un avenir de misère à une jeune fille de 17 ans enceinte; ou un jeune garçon qui se voit qualifié, en présence de sa mère, de « *graine de Hells Angels* » par la directrice d'une école primaire. Des remarques et des diagnostics portés sur lesquels ces élèves ont fondé l'espoir de montrer aux autres l'absurdité de ces prédictions négatives. Et ce désir de revanche quand il est bien exploité par les intervenants est un facteur important de mobilisation (De Gaulejac et Leonetti, 1996) et de résilience (Cyrulnik, 2004).

À ce potentiel de solidarité s'ajoute un potentiel de motivation non négligeable chez des jeunes qui en sont à la fin de leur adolescence et plus enclins à se questionner sur eux-mêmes. Même ceux qui sont obligés par la famille ou le judiciaire à un retour aux études¹, ne subissent plus l'école comme auparavant mais s'attendent à ce que quelque chose se produise, tel un déclic pouvant les aider à rebondir socialement. Une vision différente de l'école, confortée par une maturité acquise entre le moment où ils ont erré à l'école et leur retour aux études. Ils arrivent ainsi avec de nouvelles prédispositions, désireux de mieux s'apprécier comme personne et de polir un projet de vie à la mesure de leurs intérêts et possibilités. Cependant, les élèves qui ont subi de multiples échecs sociaux et scolaires pendant de

¹ Plusieurs enseignants nous ont signalé l'arrivée d'élèves « parachutés » du secteur des jeunes et désabusés face à l'école, venant bouleverser les façons de faire et la dynamique des classes.

nombreuses années, sont à risques de retomber rapidement (dans les premières semaines d'intégration scolaire) dans des automatismes de retrait, d'évitement ou de rébellion dont il nous faut en saisir la signification et ajuster notre approche pédagogique, sous peine de les perdre définitivement. Dans ce qui suit, nous décrivons les formes d'oppression sociale et leurs effets aliénants qui contribuent aux difficultés d'insertion sociale et scolaire de ces jeunes, et les stratégies qu'ils utilisent en contexte scolaire pour se faire entendre et tenter de modifier le cours des choses.

De l'oppression à la résistance : une dynamique sociale propre à ces jeunes

Notre connaissance du milieu et des jeunes qui fréquentent ces établissements nous amène à considérer trois aspects de leur réalité sociale dont nous devons tenir compte dans une démarche pédagogique conscientisante : l'oppression sociale avec ses multiples visages; l'aliénation sociale, c'est-à-dire le produit de l'oppression sur eux; ainsi que les modes de résistance qu'ils mettent en œuvre pour se prémunir et s'affirmer face aux situations déstabilisantes. Cette dynamique sociale de l'oppression-aliénation-résistance est caractéristique du contexte social et scolaire dans lequel ces jeunes évoluent et constitue un ensemble de contraintes sur lequel nous devons intervenir pour les remettre sur la voie de l'insertion sociale. Ces composantes sociales sont liées entre elles et présentent des particularités que nous tenterons de faire ressortir par notre lecture conceptuelle et factuelle.

L'oppression sociale

À prime abord, nous définissons l'oppression sociale comme étant toutes ces formes, règles sociales et croyances véhiculées dans la société qui ont pour effet d'accabler la personne et de la rendre différente aux yeux des autres. L'oppression peut être générée par des considérations économiques ou idéologiques ou du simple fait de la frustration des individus ou des groupes. Elle peut aussi être la résultante directe de l'interaction des individus d'où sont justifiés des actions et un discours qui minent la crédibilité des individus. Nous distinguons quatre formes d'oppression contribuant à la discrimination des jeunes qui fréquentent les centres d'éducation des adultes. La première, l'oppression culturelle, englobe les croyances populaires et les préjugés véhiculés dans la communauté sur ces jeunes et sur ces établissements scolaires, à l'égard des problématiques et des caractéristiques propres de ces clientèles. À ce titre, le rapport d'étape présenté à la cellule du Nord par C.R.E.P.A.S. (2004) fait mention de préjugés de la communauté, de perceptions négatives des employeurs et même des enseignants des autres secteurs d'activités envers ces centres et leurs clientèles.

Vient ensuite l'oppression structurelle qui regroupe l'ensemble des contraintes sociales prenant leur force dans les législations, les politiques ou les institutions et leurs règles de fonctionnement. Ces contraintes peuvent être définies comme des « rigidités sociales » (Langlois, 1986) dans lesquelles nous retrouvons, entre autres, la non-reconnaissance des savoirs informels ou des tests d'équivalence pour le secondaire V, les mesures d'embauche discriminatoires et les règles de la syndicalisation avec ses effets pervers (vivre une mise à pied avant d'avoir l'opportunité d'accéder à la syndicalisation). Un obstacle souvent décrit par les enseignants et les élèves de ces centres est le peu d'emplois disponibles pour les jeunes faiblement scolarisés en région. Les jeunes sont conscients qu'entre les bancs d'école et le marché du travail, la marche est haute. Même, semble-t-il, qu'accéder et persévérer dans certains programmes de formation professionnelle ne

serait pas une tâche facile pour les jeunes qui ont fréquenté l'éducation aux adultes et dont certains se retrouvent encore en situation d'échec, incapables de répondre aux exigences scolaires (commentaire d'une conseillère en orientation d'un centre de formation professionnel). Par ailleurs, plusieurs jeunes font preuve de pessimisme et manifestent un profond découragement. Ils se disent « à quoi bon faire des études quand on est loin d'être assuré d'avoir un emploi ». Ceci aurait un effet démotivant et dissuasif face aux études, de telle sorte que certains prendront le premier emploi qui se présente à eux, même aux conditions les plus précaires (CREPAS, 2004).

La troisième forme d'oppression, l'oppression organisationnelle, interpelle plus spécifiquement l'organisation scolaire comme telle. Il peut s'agir de règlements internes qui sont de nature infantilisante ou l'attribution d'espaces inadéquats et d'équipements désuets (Larouche et Morissette, 2002), de pratiques pédagogiques discriminantes, etc. Enfin, l'oppression relationnelle fait référence aux types de rapports que ces jeunes entretiennent ou ont entretenus avec les personnes en situation d'autorité et les pairs. Ce lien destructurant provient de l'intimidation, de l'étiquetage, d'attitudes ethnocentriques ou condescendantes d'intervenants à l'égard de ces jeunes. L'individu est saisi par l'autre dans une représentation négative qui a pour effet de le marginaliser davantage socialement (Wolfensberger et Thomas, 1988). De plus, le fait d'ignorer ou de minimiser les ambitions professionnelles de l'élève ou de l'orienter vers des champs professionnels qui ne correspondent pas à ses aspirations peut s'avérer une forme d'oppression scolaire. On dira qu'on ne peut encourager un élève dans une profession dont on sait d'avance que ses chances d'y accéder sont minces, voire inexistantes, ou bien que ses aspirations sont irréalistes. Certes, mais il y a la façon de faire comprendre les choses à un élève sans pour autant annihiler ses rêves. Par exemple, un élève clamait haut et fort qu'il voulait devenir architecte. En discutant avec lui, son enseignant a compris qu'il aimait faire des plans de bâtiments et avait des aptitudes manuelles. Il a appris également qu'à temps perdu, il faisait de l'ébénisterie. Ce fut alors facile pour lui de l'encourager vers des voies professionnelles à sa mesure et correspondant à ses intérêts.

L'aliénation sociale

Nous définissons l'aliénation dans son sens le plus large comme « *l'état de l'individu qui, par suite des conditions sociales (économiques, politiques, religieuses), est privé de son humanité et est asservi* » (Le Petit Robert). Le processus d'aliénation sociale est la résultante des effets redondants sur l'individu de l'oppression sociale. Il constitue un sentiment d'inadéquation personnelle et sociale qui s'installe au fil du temps et des expériences vécues. Les individus en viennent tendancieusement à adhérer aux définitions sociales et aux images que nous leur projetons, celles-ci portant davantage sur leurs incapacités ou leurs manques que sur leurs possibilités (Cyrułnik, 2004 : 47). Leurs interprétations de la réalité ambiante et de la vie en général deviennent progressivement empreintes de pessimisme, de scepticisme et de résignation. Nous sommes frappés de voir que certains jeunes ne semblent

éprouver ni frustration, ni sentiment de révolte à l'égard de ce qu'ils ont vécu. « ... À croire qu'ils se font les auteurs de leur propre misère, qu'ils sont sous "anesthésie sociale" et qu'ils ont assimilé les clichés reçus avec une facilité déconcertante » (Baby, 2003 : 190). Une impression de fermeture sociale s'instaure insidieusement, doublée de sentiments de honte et de culpabilité qui se révèlent surtout en présence de ceux envers qui ils dépendent. Mais il existe une autre proportion de jeunes qui n'hésitent pas à montrer les dents et à mordre quand vient le temps. L'hostilité et la bravade sont quelques-unes des attitudes exprimant leur révolte et un désaveu du monde dans lequel ils vivent.

L'impuissance ou la perte de pouvoir sur sa vie est un volet crucial dans la dynamique de l'aliénation sociale. Le sentiment d'avoir plus ou moins de contrôle sur sa vie est sans doute l'un des éléments les plus importants par rapport au degré de détresse psychologiquement ressentie par ces jeunes (Desmarais et autres, 2000 : 149). Les échecs répétés les conduiront à croire à leur impuissance et à démissionner; l'absentéisme scolaire ou le retrait définitif des études serait à la fois un symptôme de ces malaises et un moyen pour se protéger de cette détresse. Beaucoup de jeunes se perçoivent comme détachés de la société ou se sentent écartés des formes d'expression, d'identification et de fierté. Désabusés, ils ont tendance à pratiquer des activités de divertissement (l'écoute de films vidéo et de la télévision, les jeux électroniques), ce qui risque à la longue de les déconnecter de ce qui est sensé pour eux.

L'absence de sens et de normes dans la vie représente un autre facteur d'aliénation les reléguant à un fort sentiment de fermeture sociale. Melvin Seeman (1959) soutient que les gens ont besoin de trouver un sens à leur vie au risque de se retrouver en détresse morale. Pour lui, un manque de sens implique aussi un manque de pouvoir sur celle-ci, de moyens assurant une efficacité dans le socialement acceptable et dans la possibilité de faire des choix. Dans les milieux scolaires et communautaires, on parle de certains jeunes en manque d'idéal et blasés par la vie qu'ils mènent.

La résistance sociale

Dans la culture des individus marginalisés, la résistance sociale est observable dans leurs comportements en vue de se protéger et de s'affirmer contre les groupes, les individus et les structures qui les agressent. Les manifestations de résistance peuvent être individuelles ou collectives, explicites ou implicites. Selon la théorie de la résistance, leurs différents modes d'opposition aux règles et aux normes sont l'expression d'une réponse à ce qui leur est proposé et qu'il nous importe d'en comprendre la signification (Giroux, 1983). Ce sociologue américain explique le phénomène de la résistance et de l'opposition des individus non pas comme un phénomène de retrait social définitif, encore moins comme un trouble d'adaptation sociale, mais plutôt, dans un premier temps, comme une forme de désapprobation des conditions sociales dans lesquelles ils vivent et, dans un deuxième temps, comme une ouverture possible à une renégociation des règles de fonctionnement

social. Cette théorie qui peut s'appliquer au monde scolaire, reconnaît la possibilité aux élèves de s'exprimer sur leur propre situation et sur les conditions favorables dont ils désirent que l'école tienne compte dans son organisation. Elle leur reconnaît l'importance de questionner les incohérences de la société environnante et d'arrêter de se soumettre à sa logique, et même la dénoncer.

Nous identifions quatre modes de résistance dans le comportement de ces élèves; la première, la résistance passive, c'est quand l'élève cherche à fuir une situation qui le déstabilise ou encore lorsqu'il prend une distance avec les personnes ou les groupes avec lesquels il se sent inconfortable. Le retrait ou l'abandon des études et la pratique d'activités ludiques constituent des formes coutumières. Le retrait partiel ou définitif d'une situation ou la fuite dans ce qui est plus accessible et moins dérangerant peut s'avérer un repli nécessaire pour l'individu afin de panser ses plaies et mieux rebondir socialement (Boulte, 1995; Drolet, 2003; Parazzelli, 1996 et 2005). Bien que la consommation de drogues ou d'alcool ait des répercussions néfastes sur le fonctionnement social et scolaire de l'élève, elle peut représenter néanmoins une forme de résistance passive et l'expression d'un malaise qui attend d'être soulagé.

Nous parlons de résistance active indirecte lorsque le jeune, en présence de personnes en situation d'autorité, exprime de façon non-verbale un désaccord ou une insatisfaction sans désir réel d'interaction avec ces personnes. Il s'agit ici de gestes d'opposition plus subtils et moins directs. Dormir sur son bureau, bâiller en classe, écouter de la musique avec un baladeur pendant une présentation de l'enseignant, arriver en retard à un cours, remettre un travail incomplet ou en retard, etc. Quant à la résistance active directe, elle s'observe quand un élève exprime ouvertement à une personne en autorité son désaccord ou son insatisfaction. Par exemple, un élève qui affirme son désaccord sur un règlement édicté par un enseignant ou sur une activité que celui-ci propose en classe, refuse d'exécuter une tâche ou fait de l'insubordination. Dans le milieu de l'éducation des adultes, les manifestations collectives de résistance active directe, telles que grève ou conflit ouvert par un groupe d'élèves sont rarement présentes. Mais nous serions tentés d'interpréter le nombre élevé d'absences aux cours par les élèves, la non-participation de ceux-ci aux activités parascolaires ou un ralentissement du travail académique comme des formes collectives de résistance active indirecte qui sont l'expression d'un malaise ressenti par l'ensemble de la clientèle.

Enfin, la résistance productive consiste en des activités dans lesquelles le jeune s'investit pour contrer les effets aliénants de sa situation sociale et favoriser par la même occasion une démarche de réhabilitation. En fait, c'est tout ce que l'individu bâtit à partir de lui-même pour se donner du mérite et de la réussite afin de faire contrepoids à l'échec et à l'impuissance. Cette forme de résistance passe souvent inaperçue et est peu exploitée par les intervenants. Ces activités sont pratiquées généralement en solitaire ou en petit groupe d'individus, de façon anodine et souterraine, parfois à la face du monde (Drolet, 2003; Grell et Wery, 1993). Il peut s'agir d'activités artisanales (musique, dessin, broderie, couture...), de certains

bricolages ou travaux à caractère manuel, d'activités sportives ou physiques pratiquées seul ou en groupe (haltérophilie, conditionnement physique, etc.) et même d'activités bénévoles. Le degré d'absorption et d'intensité que ces jeunes mettent dans ces pratiques leur apprennent à pousser leurs limites et à se donner de l'expansion de vie, et peuvent avoir une incidence directe sur l'élaboration d'un projet de vie et sur leur motivation scolaire. Ces passions et activités qui font du bien et génèrent du succès ont un effet certain sur l'estime de soi.

S'interroger sur le pourquoi d'une résistance, c'est prendre conscience de l'existence d'un malaise, de ratés ou de dysfonctionnements du système, de besoins insatisfaits dans le vécu des élèves qu'il nous faut considérer. Ceci prédispose à un réel échange avec eux et à intervenir efficacement tant sur les causes de leurs actes que sur les conséquences. Mais, à posteriori, la tentation est grande d'y voir seulement de l'immaturation ou de l'irresponsabilité chez ceux qui résistent en soutenant qu'ils sont des « *inadaptés sociaux* » ou « *des élèves à problèmes* ». Une façon de fermer la porte au dialogue et de perpétuer, bien malgré nous, le cycle de l'oppression-aliénation-résistance chez ces élèves qui n'auront d'autres choix que de s'exclure ou de riposter davantage.

Conclusion

Au départ, nous avons établi que nos institutions contribuent à l'inadaptation sociale d'un grand nombre de jeunes. Un triste constat quand on songe qu'ils ont même désappris à être des citoyens qui imposent le respect et que leur réinsertion sociale est truffée d'embûches sociales et relationnelles. Nous voyons la formation générale des adultes comme faisant partie d'une des solutions à leur réinsertion sociale, eux qui ont des attentes élevées envers cette institution méritant encore leur confiance.

Pour reconquérir de la dignité et une meilleure réputation sociale, il y a un travail d'émancipation à faire avec eux qui ne peut s'amorcer autrement que par un processus de conscientisation et une approche critique de la réalité qui les amènent « à *rechercher et à trouver les moyens de transformer le monde dans lequel ils vivent* » (Freire, 1974 : 37). Rien de moins. Il leur faut plus que retourner sur les bancs de l'école et assimiler des connaissances. Ils doivent réapprendre à maîtriser la réalité ambiante et à prendre leur vie en main.

L'éducation des adultes s'avère un temps et un lieu propices pour amorcer cette transformation individuelle et sociale. Les conditions pour mobiliser ces jeunes dans une démarche pédagogique conscientisante, faisant partie de nos pratiques, sont favorables dans ces établissements scolaires pour créer un effet de « tremplin social », c'est-à-dire relancer des jeunes qui sont à risques de piétiner socialement ou d'emprunter définitivement la voie de la marginalité. Pourquoi ne pas provoquer un changement dans les mentalités sur ces jeunes et leurs différences, les faire briller autrement que par l'image de la violence ou de la passivité sociale? Ils ont besoin de retrouver confiance en leurs possibilités, ce à quoi les intervenants scolaires s'affairent quotidiennement dans des conditions qui ne sont pas toujours faciles et qui sont souvent précédées d'un manque de reconnaissance professionnelle qu'il nous faut travailler à remédier. Et pour une réelle insertion sociale et professionnelle de ces jeunes, encore faut-il que des emplois décents ou un revenu d'assistance d'appoint, de même que des écoles et un soutien social adaptés à leurs besoins et à leurs situations soient au rendez-vous. Des défis qui valent la peine d'être relevés avec la bonne volonté de ceux et celles qui croient encore au potentiel de ces jeunes que l'on dit « en difficultés ».

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ampleman, G., G. Doré, L. Gaudreau, C. Larose, L. Leboeuf et D. Ventelou (1994). *La conscientisation; définitions et principes d'action*, Collection Cahiers de la conscientisation, numéro 1, Québec.
- Baby, A. (2003). <Tous les citoyens sont égaux, sauf que...> dans *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes*, sous la direction de Nadia Rousseau et Lyse Langlois, Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy, pp. 181-195.
- Baby, A. (2005). *Pédagogie des poqués*, Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy.
- Boulte, P. (1995). *Individus en friche; essai sur l'exclusion*, Desclée de Brouwer, Paris.
- Conseil des collèges (1988). *La réussite, les échecs et les abandons*, Gouvernement du Québec, Québec.
- Conseil permanent de la jeunesse (1997). *Le suivi chez les jeunes : S.O.S. Jeunes en détresse ! Avis du Conseil permanent au sujet de la prévention du suicide auprès des jeunes*, Gouvernement du Québec, Québec.
- Crépas (2004). *Projet pilote secteur Nord*. Rapport d'étape présenté à la Commission scolaire du Lac-Saint-Jean, Crépas, Jonquière.
- Cyrulnik, B. (2004). *Les vilains petits canards*, Odile Jacob, Paris.
- De Gaulejac, V. et I. Leonetti (1996). *La lutte des places : insertion et désinsertion*, Hommes et perspectives, Marseille.
- Desbiens, N., E. Royer, R. Bertrand et L. Fortin (2003). <Intégration scolaire et sociale des élèves ayant des troubles de comportement> dans *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes* sous la direction de Nadia Rousseau et Lyse Langlois, Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy, pp. 133-157.
- Desmarais, D., F. Beauregard, D. Guérette, M. Hrimech, Y. Lebel, P. Martineau et S. Péloquin (2000). *Détresse psychologique et insertion sociale des jeunes adultes*, Les publications du Québec, Québec.

- Drolet, A. (2003). *Les jeunes adultes en situation d'exclusion et le processus de distanciation sociale*, Thèse de doctorat en sociologie, Université Laval, Québec.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*, Petite collection Maspero, Paris.
- Girardi, G. (1990). <La drogue, front de lutte pour une société alternative>, *Service social*, vol. 39, no. 2, p.107.
- Giroux, H. (1983). <Theory of Reproduction and Resistance. The New Sociology of Education>, *Harvard Educational Review*, pp. 57-60.
- Gobeil, N. (2005). *État de la situation de l'implantation du programme d'aide au retour en formation des 16-24 ans*, Forgescom, Commission scolaire du Lac-Saint-Jean, Alma.
- Grell, P. et A. Wery (1993). *Héros obscurs de la précarité*, L'Harmattan, Paris.
- Inchauspé, P. (2003). <Échec scolaire ou échec de l'école? Et échec de quelle école?> dans *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes* sous la direction de Nadia Rousseau et Lyse Langlois, Presses universitaires du Québec, Sainte-Foy, pp. 12-35.
- Jamouille, P. (2000). *Drogues de rue*, De Boeck Université, Belgique.
- Lajoie, R. (2002). <Le support aux intervenants : un luxe ou une nécessité>, *Revue Prisme*, no 39, pp. 48-59.
- Langlois, S. (1986). <Les rigidités sociales et l'insertion des jeunes dans la société québécoise>, dans *Une société des jeunes?* sous la direction de F. Dumont, Institut québécois de la recherche sur la culture, Québec, pp. 301-324.
- Larouche, A. et D. Morissette (2002). *La clientèle 16-20 ans; rapport sur les pistes de solution*, Commission scolaire du Lac-Saint-Jean, Alma.
- Mirowsky, J. et C.E. Ross (1989). *Social Causes of Psychological Distress*, Aldine de Gruyer, New-York,
- Parazelli, M. (1996). <Les pratiques de socialisation marginalisée des jeunes de la rue dans l'espace urbain montréalais>, *Cahiers de recherche sociologique*, vol. 27, pp. 47-62.
- Parazelli, M. (2005). *L'éthique de l'intervention auprès des jeunes : De la logique de prise en charge à une dialectique de prise en compte*, Recherches sur la famille, numéro spécial, Hiver 2005.

Rousseau, N. (2003). <Les centres de formation en entreprise et récupération>, dans *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes*, sous la dir. de Nadia Rousseau et Lyse Langlois, Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy, pp. 86-100.

Seeman, M. (1959). <On the Meaning of Alienation>, *American Sociological Review*, vol. 24, no. 5, pp. 783-791.

Wolfensberger, W. et S. Thomas (1988). *Passing : Programme d'analyse des systèmes de services*, Communications Opell, Gatineau.

ANNEXE

PETITE HISTOIRE D'UNE ACTIVITÉ PÉDAGOGIQUE CONSCIENTISANTE

Au printemps 2005, le Comité G.r.a.d. organisait une journée d'activités pour débattre avec les jeunes de la question de l'étiquetage dont sont victimes certains d'entre eux. Le problème réfère en réalité à la question de la discrimination envers les jeunes, dont ils ont eux-mêmes identifié les différentes formes. Les jeunes rencontrés ont parlé d'accès limité à des lieux publics à cause de leur habillement qui faisait peur, d'attitudes répressives de la part d'intervenants scolaires et de personnes en situation d'autorité dans le milieu social dans lequel ils évoluent.

Cette activité qui a rassemblé 450 jeunes des Centres d'éducation des adultes a pris la forme d'un théâtre-forum où les jeunes eux-mêmes ont « joué » les situations de discrimination en invitant les jeunes spectateurs à monter sur scène pour imaginer des voies de sortie face aux situations discriminatoires. Cette activité a connu un franc succès tant au niveau de la participation des jeunes que de l'impact que cette réflexion a suscité. L'approche privilégiée fut de partir du vécu concret et immédiat des jeunes pour imaginer ensemble (jeunes et intervenants) comment on pouvait transformer ces situations dans une perspective de respect des droits des jeunes. La troupe de théâtre la RIA du Lac-Saint-Jean a apporté un support constant dans cette activité.

De cette expérience a mûri l'idée parmi les intervenants du G.r.a.d. d'étendre plus avant la réflexion et l'action autour de l'exclusion dont sont victimes certains jeunes en bâtissant une activité pédagogique qu'il serait possible de mettre en pratique dans les salles de classe par les enseignants et intervenants sociaux intéressés.

C'est de cette idée qu'a surgi l'expérience d'une animation autour de ce que nous avons appelé « Mes déclics », un thème qui nous apparaissait accrocheur et porteur de mobilisation. Pour ce faire, nous nous sommes assurés de la collaboration de deux jeunes ayant un vécu atypique (difficultés familiales, violence, absence ou pauvreté du support familial, etc.) qui acceptèrent de témoigner de leur vécu devant les groupes-classe. Ces témoignages mettaient en lumière les déclics vécus suscitant par le fait même une réflexion chez ces élèves et une identification à ces jeunes témoins.

Par la suite, à l'aide d'un bonhomme schématisé sur un carton remis à chaque jeune, nous leur demandions s'ils avaient eu des « déclics » eux aussi dans leur vie. Préalablement, nous leur avons expliqué ce que signifiait un déclic, en référence à des éléments déclencheurs qui pouvaient servir de source de motivation à leur projet personnel. Cela pouvait être le rêve d'un métier, la rencontre d'une personne significative, un défi que l'on se donne ou une activité pratiquée qui nous aide à avancer, etc. La notion de déclic est suffisamment large pour permettre l'expression d'expériences diverses trouvant un écho chez les jeunes. Ainsi, on a entendu des

jeunes raconter que leur déclic était en réaction à des situations de rejet qui les avait « fouettés » pour aller plus loin et montrer qu'ils n'étaient pas ce qu'on leur renvoyait comme image d'eux-mêmes. D'autres ont signalé la pratique d'activités et d'expériences vécues qui avaient eu un effet stimulant dans leur vie, tels que des activités sportives, le bénévolat, des voyages, jusqu'à des situations de vie difficiles qui ont généré des prises de consciences et des rebondissements.

Sur leur bonhomme cartonné, les jeunes avaient de petites feuilles qui servaient de sac à dos au bonhomme et sur lesquelles ils inscrivait leurs déclics. Par la suite, l'animatrice invitait les jeunes qui avaient le goût de le faire, à partager leurs déclics en grand groupe. L'animatrice notait à mesure les déclics exprimés sur un grand bonhomme au tableau qui se voulait la reproduction du petit. Cette opération a permis un passage de situations personnelles exprimées par chacun à un **ensemble de déclics appartenant désormais au groupe. On retrouvait aussi dans cet ensemble de déclics, des contraintes vécues et des voies de passage propres au groupe qui vient renforcer l'appartenance à ce groupe pour lequel la fréquentation scolaire n'est pas toujours facile.**

Ce fut donc une occasion de tracer des vécus communs et d'explorer une diversité de déclics pouvant facilement inspirer ceux qui croyaient avoir peu de déclics ou normaliser des situations qui pour un jeune pouvaient apparaître comme une montagne infranchissable.

Les échanges furent constructifs, touchant au cœur des enjeux les plus importants pour ces jeunes, soit de donner un sens aux difficultés passées et actuelles, aux activités pratiquées au quotidien et à toutes ces passions qui les animent qui peuvent les aider à mieux se projeter dans le futur comme personne, comme travailleur et comme citoyen.