

Collection

Santé, assistance, interventions sociales et problèmes sociaux



Les CFP et CFGA : des portraits d'élèves, leurs attentes et un virage andragogique

*Des enseignants et enseignantes qui brillent par la
lumière de leurs savoirs et compétences et par la
chaleur de leur approche.*

Par

Alain Drolet

GRIR

UQAC

Groupe de recherche
et d'intervention régionales
Université du Québec à Chicoutimi

Les CFP et CFGA : des portraits d'élèves, leurs attentes et un virage andragogique

Drolet Alain

Coordination de l'édition : Suzanne TREMBLAY

Mise en page : Catherine TREMBLAY

©Université du Québec à Chicoutimi

Dépôt légal – 3^e trimestre 2017

Bibliothèque et Archives Canada

Bibliothèque et Archives nationales du Québec

ISBN : 978-2-923095-80-6



Publications
Groupe de recherche et
d'intervention régionales

Présentation du GRIR

La création du GRIR résulte de la rencontre de deux volontés : l'une, institutionnelle et l'autre, professorale. Sur le plan institutionnel, après un débat à la Commission des études sur l'opportunité d'un Centre d'études et d'intervention régionales (CEIR) à l'UQAC, les membres de la commission décidaient, le 4 avril 1981, de « différer la création d'un centre d'études et d'intervention régionales, de favoriser l'éclosion et la consolidation d'équipes en des groupes de recherche axés sur les études et intervention régionales ». Deux ans plus tard, la Commission des études acceptait et acheminait la requête d'accréditation, conformément à la nouvelle politique sur l'organisation de la recherche. Reconnu par l'UQAC depuis 1983, le GRIR s'intéresse aux problèmes de développement des collectivités locales et régionales d'un point de vue multidisciplinaire.

Les objectifs du GRIR

Le GRIR se définit comme un groupe interdisciplinaire visant à susciter ou à réaliser des recherches et des activités de soutien à la recherche (séminaires, colloques, conférences) en milieu universitaire, dans la perspective d'une prise en main des collectivités locales et régionales en général, et sagamiennes en particulier. Les collectivités locales et régionales, objet ou sujet de la recherche, renvoient ici à deux niveaux d'organisation de la réalité humaine. Le premier niveau renvoie à l'ensemble des personnes qui forment un groupe distinct par le partage d'objectifs communs et d'un même sentiment d'appartenance face à des conditions de vie, de travail ou de culture à l'intérieur d'un territoire. Le deuxième niveau est représenté par l'ensemble des groupes humains réunis par une communauté d'appartenance à cette structure spatiale qu'est une région ou une localité, un quartier, etc.

En regard des problématiques du développement social, du développement durable et du développement local et régional, le GRIR définit des opérations spécifiques de recherche, d'intervention, d'édition et de diffusion afin de susciter et concevoir des recherches dans une perspective de prise en main des collectivités et des communautés locales et régionales; d'encourager un partenariat milieu/université; de favoriser l'interdisciplinarité entre les membres; d'intégrer les étudiants de 2^e et 3^e cycles; de produire, diffuser et transférer des connaissances.

Les activités du GRIR

Chaque année, le comité responsable de l'animation scientifique invite plusieurs conférenciers et conférencières du Québec et d'ailleurs à participer aux activités du GRIR. C'est ainsi que des conférences sont présentées rejoignant ainsi plus de 500 personnes issues non seulement de la communauté universitaire (étudiants, employés, professeurs, etc.), mais aussi du milieu régional. Le comité responsable de l'édition scientifique publie chaque année des publications de qualité. Ce volet du GRIR offre à la communauté universitaire et aux étudiants des études de cycles supérieurs l'occasion de publier des actes de colloque, des rapports de recherche ou de synthèse, des recherches individuelles ou collectives. Vous pouvez consulter la liste des publications sur notre site internet : [http: //grir.uqac.ca/](http://grir.uqac.ca/)

L'Équipe du GRIR

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
1-Des élèves avec un rapport à l'école différencié.....	3
2-Des portraits d'élèves avec des attentes plurielles.....	5
2.1 Des jeunes à la fin de l'adolescence, en attente d'être formés à la vie adulte	5
2.2 Les élèves expérimentateurs ou le prolongement de la période de nidification	6
2.3 Les élèves en situation de vulnérabilité, en quête de réhabilitation.....	8
2.4 Les élèves bénéficiaires d'une aide financière étatique; des espoirs mitigés et des projets diversifiés	9
2.5 Les élèves fonctionnels et adaptés à la vie scolaire	12
2.6 Les élèves issus de l'immigration; une intégration citoyenne qui passe par l'intégration scolaire.....	13
3-Des besoins éducatifs à considérer et une pratique andragogique axée sur la reconnaissance	15
3.1 Anoblir leurs capacités intellectuelles et leur jugement.....	15
3.2 En quête de liens stimulants et réhabilitants	17
3.3 Trouver des réponses à leurs objectifs de développement personnel.....	19
3.4 Vers une pratique andragogique axée sur la reconnaissance de l'élève	20
CONCLUSION	23
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	25
ANNEXE 1	28

INTRODUCTION

Depuis les 20 dernières années, les centres de formation professionnelle et de formation générale aux adultes ont connu de profonds changements dégageant des processus majeurs dans la façon de concevoir leur rôle éducatif. Dans un contexte économique marqué par la précarité et l'incertitude, le rapport aux études devient plus complexe et le travail des enseignants apparaît comme suspendu à la qualité des relations qu'ils établissent avec leurs élèves dans un contexte complètement différent de celui des anciennes générations; des élèves avec des besoins et des particularités de fonctionnement dont les attentes de formation dépassent souvent notre entendement professionnel. Qui plus est, des chercheurs en éducation ont relevé à quel point ces centres de formation s'avèrent des lieux inspirants aux multiples possibilités pour des individus qui désirent se développer en dehors des contextes associés à l'échec ou à des perturbations rencontrées dans leur vie (Gagnon et Coulombe, 2016; Jellab, 2014; Schwartz, 2000; Inchauspé, 2000; Marcotte, Levesque et Villatte, 2014; Bouchard et Saint-Amant, 1993).

Pour un grand nombre d'élèves, un retour aux études est souvent associé à des expériences de vie difficiles. Pour certains, c'est une longue histoire de relations conflictuelles avec les institutions, à commencer par l'école, une identité construite sur des diagnostics médicaux et comportementaux hérités avec le temps et les expériences vécues et qui a altéré leur image d'eux-mêmes. Pour d'autres élèves, c'est une suite d'échecs ou de déceptions avec le marché de l'emploi qui a suscité une méfiance et une retenue par rapport à un éventuel retour sur le marché du travail (Gauthier, 2015). À moins d'un changement radical du marché du travail et d'un retour vers la prospérité économique, nos élèves pourraient devoir faire face à la précarité d'insertion, à des périodes de tâtonnements, de succession d'emplois précaires et d'interruptions de travail. Devant la complexité des besoins et des malaises exprimés, les gestionnaires et les enseignants de ces centres se disent d'ailleurs préoccupés par la situation actuelle, « *se sentant souvent un pas derrière* » (Beaucher, Mazalon et Beaucher, 2016, p. 86). Ce faisant, leurs perceptions envers leurs élèves sont en mouvance et en redéfinition constante, conscients que leurs demandes éducatives vont bien au-delà de la seule fonction économique ou de l'assimilation des savoirs. De la même façon qu'on voit se manifester dans ces centres de formation un besoin d'intégrer une formation qui tienne compte « *au large de la vie* » de l'élève ainsi que des situations auxquelles une réponse éducative peut être apportée (Conseil supérieur de l'éducation, 2016). Dans cet article, mon propos se veut une réflexion appuyée par des études documentées portant sur ces établissements scolaires et qui soulève trois grandes questions : Qui sont nos élèves aujourd'hui? Quels sont les besoins éducatifs que nous devons leur fournir? Pour mieux répondre aux besoins de leurs élèves, comment ces établissements scolaires abordent-ils ce virage andragogique?

1- DES ÉLÈVES AVEC UN RAPPORT À L'ÉCOLE DIFFÉRENCIÉ

Le renouvellement de la clientèle dans ces centres est particulièrement observable puisqu'elle ne représente plus une population homogène comme nous la connaissions jadis. Les raisons qui poussent leurs élèves à s'engager dans un processus de formation ne sont plus aussi claires et définies qu'auparavant et suggèrent que nous prenions le temps de bien circonscrire leurs besoins et leurs attentes envers nous. D'entrée de jeu, je vous présente trois formes dominantes dans leur rapport à l'école, ce qui constitue la voie principale sur laquelle ils envisagent leur engagement scolaire. Je compléterai cette présentation en dressant les différents portraits d'élèves que nous rencontrons dans ces centres ponctués de leurs particularités de fonctionnement et de leurs attentes respectives.

La première forme dominante de rapport à l'école est liée à un besoin cognitif chez l'élève, dans ce qu'il aspire à valider et développer ses capacités intellectuelles dans un processus d'acquisition de savoirs ou de compétences. Ici, l'enseignant est attendu comme celui qui offre « *plus de lumière que de chaleur* » usant de son expertise ou de ses compétences professionnelles pour mettre à profit les habiletés d'apprentissage de l'élève, pour l'amener à accéder aux savoirs et à croire en ses capacités intellectuelles. Parmi ces élèves, il y a celui qui entretient un rapport pratique avec les savoirs; il se prépare à un métier en considérant les savoirs généraux comme un contenu obligatoire et peu formateur pour lui. C'est sa façon de créer une rupture avec une expérience d'apprentissage qui fut synonyme d'aliénation et d'échecs scolaires. En boudant les matières générales ou théoriques pour s'investir davantage dans les apprentissages expérientiels ou de terrain (Jellab, 2014), il s'invente une manière de s'afficher et de s'affirmer intellectuellement. Un second type d'élève tente, quant à lui, de reproduire autrement son expérience scolaire en s'investissant dans les savoirs généraux. Celui-ci désire se donner une nouvelle chance de réussir ces étapes non franchies dans ses études antérieures et qui lui ont laissé un doute sur ses capacités intellectuelles. Ces deux types d'élèves ont en commun de vouloir se redonner de la crédibilité intellectuelle d'abord à leurs propres yeux, ensuite auprès des autres. Il y a également cet autre élève qui cherche à reprendre ses études, là où il les a interrompues à la suite d'une maladie, d'une grossesse ou pour une raison sans rapport avec le milieu scolaire. Finalement, nous retrouvons l'élève qui s'inscrit dans un continuum d'aspirations professionnelles ou scolaires, qui ne présente pas de difficultés d'apprentissage majeures, et effectue un passage sans intervalle du secteur des jeunes au centre de formation générale des adultes ou à un centre de formation professionnelle. Pour l'ensemble de ces élèves, se placer en situation d'efficacité et de réussite par rapport aux connaissances à assimiler ou habiletés à développer est un geste souverain dans leurs attentes envers l'école, ce qui constitue le champ d'expérimentation privilégié pour une meilleure reconnaissance de soi.

La deuxième forme de rapport à l'école fait référence aux élèves qui démontrent une préoccupation évidente à vouloir trouver des réponses à leurs besoins affectifs et d'affirmation identitaire. Nous retrouvons ceux qui veulent se remettre sur les rails quand leur vie est désorganisée ou trop perturbée par des conditions incapacitantes. L'école représente alors une occasion de travail sur soi afin d'apprendre à mieux gérer leur vie et d'atteindre un meilleur équilibre de vie. L'enseignant est pressenti pour son soutien affectivorelationnel, dans ce qu'il offre plus de « *chaleur* » et de sa personne pour aider l'élève à se mobiliser dans sa formation et sa prise en charge. L'élève manifeste ainsi un désir tenace

d'être reconnu dans ce qu'il est et ce qu'il porte, une condition essentielle à sa mobilisation scolaire et à la poursuite de ses efforts de reconstruction personnelle (Cosmopoulos, 2014; Villemagne et Bisaillon, 2015). Nous distinguons également ces jeunes à la fin de leur adolescence, marqués par un parcours scolaire ou familial plus ou moins concluant, éprouvant beaucoup de difficulté à se définir comme personne. Dans le milieu de l'éducation des adultes où nous les retrouvons en plus grand nombre, on les décrit comme des jeunes en besoin « *d'être formés à la vie adulte* » (Drolet et Richard, 2006, p.5). Ces élèves, à qui on attribue souvent les qualificatifs « *d'élèves sans but et peu motivés* » arborant des allures de nonchalance ou de désinvolture, sont à la recherche d'un lieu d'apprentissage à la vie adulte par l'intégration de modèles et d'habitudes de vie, de repères normatifs sur lesquels ils peuvent prendre appui pour se définir comme adulte en devenir. Aziz Jellab (2014, p.30) parle d'une école qui est perçue par certains élèves plus éclopés socialement comme un « *lieu de réhabilitation personnelle et de construction identitaire* ».

La troisième forme de rapport à l'école s'érige à forte dominance sous le mode de l'intégration sociale et du besoin de socialisation regroupant les clientèles qui s'investissent davantage pour faire leur place et leur marque dans le social (chômeurs, bénéficiaires de l'aide sociale avec ou sans handicaps, immigrants, mères de famille qui tentent un retour aux études, jeunes à la fin de leur adolescence). L'école incarne pour eux une voie d'aménagement incontournable dans le but de construire un projet de réinsertion sociale et pour y trouver de nouvelles affiliations sociales. Ce qui les motive avant tout, tel un préalable à l'engagement scolaire, c'est de se refaire une crédibilité sociale quand on en a été déchu ou se redonner de l'appartenance sociale en créant de nouveaux liens. Un conseiller pédagogique en formation professionnelle me faisait remarquer que certains élèves bénéficiaires de l'aide sociale étaient inscrits à des programmes de formation sans réellement avoir le désir immédiat d'aller sur le marché du travail estimant qu'ils cherchaient « *à étirer la formation* »; dans ce contexte, l'école constitue avant tout un îlot d'appropriation et d'insertion à la vie sociale. Bertrand Schwartz (2000) soutient que les élèves en situation de rupture ou de précarité pouvaient développer un projet plus ambitieux et centré sur l'avenir après qu'ils eurent découvert une ambiance chaleureuse et noué des liens significatifs avec d'autres élèves et avec les différents intervenants scolaires. Selon lui, leur insertion sociale dans l'école est un préalable avant l'intégration des apprentissages ou de compétences.

2- DEQ PORTRAITS D'ÉLÈVES AVEC DES ATTENTES PLURIELLES

Dans le dictionnaire Larousse, le mot pluriel signifie « *dont le contenu est formé d'éléments multiples [...] non repérables immédiatement* ». L'expression *attentes plurielles* fait référence ici à deux types d'attentes distinctes : il y a celles nommées, détectables et prévisibles qui relèvent de nos fonctions pédagogiques habituelles, et celles faisant partie du non-dit qui sont non repérables immédiatement et font parfois l'objet de confusion ou de méprise entre l'élève et l'enseignant. Ces dernières sont ponctuées d'espérances non formulées et peu conscientisées par l'élève lui-même, et qui ne s'inscrivent pas toujours dans ce qui est anticipé dans nos fonctions pédagogiques usuelles. Elles nous sont souvent adressées maladroitement et s'apparentent davantage à des comportements revêches, nonchalants ou instables, qui témoignent d'une certaine inhabileté chez l'élève à saisir et à maîtriser les besoins ressentis; ce qui peut générer des situations conflictuelles ou des malaises chez les intervenants scolaires. Cela laisse supposer également un écart de compréhension entre le besoin ressenti ou la demande exprimée de l'élève et la façon dont cela est perçu et reçu par l'intervenant scolaire. D'où l'importance de bien comprendre l'élève qui est devant nous, son mode de fonctionnement et ce qu'il porte comme histoires et aspirations. Voici quelques-uns de ces portraits d'élèves et leurs attentes qui méritent d'être bonifiées à la lumière de votre propre regard et analyse dans vos milieux respectifs.

2.1 DES JEUNES À LA FIN DE L'ADOLESCENCE, EN ATTENTE D'ÊTRE FORMÉS À LA VIE ADULTE

De ces élèves généralement âgés de 16 à 18 ans, nous distinguons quatre types principaux. D'abord, il y a l'élève qui s'inscrit à un centre de formation pour essayer de se donner une autre chance après un parcours difficile au secteur des jeunes et qui désire terminer un programme de formation professionnelle ou obtenir son diplôme de secondaire 5 dans de meilleures conditions relationnelles et d'apprentissage. Malgré le fait qu'il entretient une appréciation négative de ses expériences scolaires passées, il est motivé à se reprendre en main et à vouloir changer le cours des choses. Il est généralement soutenu par son entourage dans son projet de retour aux études.

Il y a cet autre élève qu'on remarque tout de suite par sa nonchalance aux cours, et qui poursuit ses études bien plus pour les avantages qu'il en retire ou pour répondre aux exigences parentales ou judiciaires. C'est généralement un élève indiscipliné, visiblement peu intéressé par la chose scolaire et sans aucun projet. Il peut s'agir également d'un élève qui va se conformer aux exigences et aux comportements scolaires demandés, juste pour en retirer les avantages parentaux et pour les amitiés retrouvées. Pour cet élève, alors que la réussite scolaire n'a jamais été au rendez-vous ou qu'il n'a pas encore trouvé de sens aux études, sa préférence porte sur les amitiés et les activités ludiques; socialiser et avoir du fun est ce qui le conforte encore le mieux. Sous des allures de « je-m'en-foutisme », cet élève éprouve tout de même un besoin inavoué et parfois confus pour lui-même d'être accompagné et formé à la vie adulte, d'apprendre à prendre des décisions et à les assumer. Il est conscient du dilemme vécu et des obstacles à franchir pour acquérir plus de maturité : c'est-à-dire rester dépendant des parents avec les avantages qu'il peut en retirer, et l'irrépressible besoin de s'en affranchir en gagnant son indépendance. Il n'est pas fermé aux initiatives le menant vers son autonomie et à une meilleure estime

de soi quand les objectifs éducatifs lui sont bien expliqués et font appel à son besoin de socialiser (Drolet et Richard, 2006). Il nous faut tout de même être préparé aux nombreuses volte-face, rebuffades et fréquents abandons qui vont caractériser son parcours scolaire; somme toute, une démarche d'accompagnement souvent chaotique et conflictuelle qui va précéder de surprenantes conclusions quand on lui accorde tout le temps nécessaire.

Nous retrouvons ensuite cet élève qui fait le saut de la polyvalente à la formation professionnelle. Sans présenter de problèmes scolaires ou personnels particuliers, il a fait le choix de s'inscrire dans un programme de formation professionnelle par intérêt et en vue d'obtenir son autonomie le plus rapidement possible, ne se voyant pas faire de longues études (certains peuvent suivre des cours au CFGA afin de compléter leur prérequis). Il collabore généralement bien à son apprentissage, plus outillé intellectuellement et motivé par le désir d'acquérir rapidement son autonomie financière.

Enfin, il y a cet élève, minoritaire certes mais de plus en plus présent dans nos centres, que j'appelle le « *nidifié* » – des directions scolaires du secteur des jeunes me faisaient part des mêmes observations quant à cet élève anxieux et craintif face à la vie adulte, avec tout ce que cela implique, y compris faire le saut vers les études supérieures. Cet élève que l'on rencontre surtout dans les centres d'éducation des adultes tend à étirer sa formation pour y demeurer le plus longtemps possible, une façon de retrouver un cadre de vie et des relations qui ont pour effet de le conforter. Somme toute, c'est un élève qui hésite à prendre son envol et qui, de toute évidence, se fait peu confiance préférant s'en remettre aux autres pour les décisions le concernant. Comme le premier élève évoqué plus haut, en s'inscrivant dans nos centres de formation, il espère néanmoins être accompagné dans sa démarche d'autonomie, conscient de ses lacunes et de la nécessité de devoir un jour se prendre en main.

De façon générale, les élèves de la cohorte des 16-18 ans envisagent cette période de formation en vue de poursuivre leur construction identitaire ou pour se redéfinir autrement que par les stigmates qu'ils portent et ont portés longtemps dans les classes antérieures (élèves en difficulté, élèves fréquentant les classes marginalisées, avec troubles de comportement). Somme toute, même si la demande de soutien n'est jamais explicite, il existe une réelle volonté chez ces derniers de vouloir apprendre à prendre des décisions et à poser des actes qui traceront leur voie vers l'autonomie et la reconnaissance d'un état adulte. Dumont et Rousseau, dans une vaste étude auprès de jeunes fréquentant l'éducation aux adultes, rappellent qu'une majorité des jeunes filles de cette cohorte d'âge seraient déficitaires sur le plan de l'autonomie, ce qui aurait « *pour effet d'exacerber un état psychologique anxieux déjà présent et générer davantage de stress* » (2016, p. 89). Il en serait de même pour un grand nombre de garçons qui auraient tendance à dissimuler leur fébrilité et leur manque d'assurance par des comportements nonchalants ou revêches, à verser dans la fuite en avant et le ludique (Marcotte et al., 2014).

2.2 LES ÉLÈVES EXPÉRIMENTATEURS OU LE PROLONGEMENT DE LA PÉRIODE DE NIDIFICATION

Ce sont de jeunes adultes généralement âgés de 18 à 24 ans qui ne présentent pas de problématiques particulières et préfèrent vivre chez leurs parents. Ces élèves s'accommodent bien de la précarité et des petits boulots tout en se maintenant aux études, parce qu'ils éprouvent le besoin de prolonger la mobilité

et les avantages de l'adolescence. Pour eux, l'accès à un emploi stable n'est pas une priorité; ils caressent plutôt des projets souvent incompatibles avec le travail régulier et qu'ils désirent réaliser d'abord (Fournier et Monette, 2000). Ils persistent dans une période d'exploration professionnelle, visiblement pas prêts à s'engager professionnellement et encore moins à emprunter le chemin de l'autonomie. Plusieurs d'entre eux n'en sont pas à leur premier programme de formation professionnelle, ce qui fait partie de leur démarche d'exploration identitaire, du « *essayer pour voir* » afin de se construire une identité professionnelle en lien avec ce qu'ils sont et désirent (ici je ne parle pas nécessairement des individus qui s'inscrivent à une autre formation professionnelle après avoir échoué leur intégration sur le marché de l'emploi ou par pure déception de l'expérience d'emploi). Nicole-Drancourt parle, quant à elle, d'une sorte « *d'errance préprofessionnelle* » qui semble indispensable à la construction de leur autonomie, tel un besoin de prendre plus de temps et vivre différentes expériences pour ainsi se positionner dans la vie. Cela ferait partie de leur particularité d'apprentissage à l'autonomie, un processus de compréhension et d'intégration à la vie adulte qui se veut plus lent et par tâtonnements (1995).

Pour les jeunes adultes anxieux et inhabiles à prendre leur autonomie, faire le choix de vivre chez les parents constitue un repli nécessaire vers ce qui est le plus réconfortant et prévisible. Pour certains, cela s'avérera une période transitoire pour se donner un élan ou « *se refaire* » après avoir vécu une période difficile; pour d'autres, cela prendra une allure de permanence avec la complicité parentale. Il n'y a qu'à observer certains sous-sols du domicile familial aménagés tels de véritables appartements dont ces jeunes adultes ont pris possession, ou ces chambres à coucher devenues des lieux d'exécution professionnelle ou de création, pour saisir toute l'importance qu'ils accordent au domicile parental comme lieu d'appropriation ou d'expression à leur autonomie sociale.

Mais qu'il s'agisse de vivre longtemps dans la précarité et le tâtonnement ou de perdurer dans une cohabitation parentale, ces situations peuvent acculer des jeunes adultes à l'impasse; ils seront alors plus enclins à se déprécier en se comparant aux pairs qui vivent leur indépendance personnelle et économique. Chez les hommes en particulier, les valeurs de la masculinité traditionnelle comme modèle prédominant sont encore présentes dans notre société et exerceraient des pressions sur eux. Par exemple, les hommes sans conjointes vivraient plus de difficultés comme la détresse psychologique, l'abus d'alcool ou de psychotropes, des comportements sexuels à risque et la pulsion suicidaire (Roy, Cazale, Tremblay et *al.*, 2015). De plus, les hommes manifesteraient plus souvent que les femmes leur désarroi de vivre seul (Tremblay, Fonséca et Lapointe-Goupil, 2004). Par ailleurs, pour certains hommes au-delà de la vingtaine, être privé d'emploi donnerait l'impression de ne plus être pleinement un homme (Devault, 2011). Des chercheurs vont jusqu'à prétendre que ces hommes ou femmes sont en danger de dériver vers la détresse psychologique et de se maintenir dans une ambivalence identitaire, s'ils perdurent dans cette conjoncture aléatoire de transition à l'autonomie sociale (Desmarais et *al.*, 2000). « *Ces difficultés que connaissent la majorité de nos jeunes dans la transition entre la formation et le travail peuvent entraîner un cortège d'effets indésirables.* » (Fournier et Monette, 2000, p. 78). Les conséquences peuvent être atténuées par une meilleure préparation de nos élèves au choc de la réalité du travail. Cette tâche de préparation se révèle essentielle dans le processus de formation de l'élève (celui-ci n'aura probablement pas d'autres occasions de l'exercer) et relève de quatre points importants :

- 1- Entretenir le lien au travail (en assumant de petits boulots ou contrats en dehors de son champ professionnel, emplois temporaires, etc.) et éviter les périodes de trop grande inactivité ayant des effets catastrophiques sur les personnes.
- 2- Profiter des périodes d'instabilité professionnelle pour explorer le milieu de travail et poursuivre la réflexion sur soi-même.
- 3- Apprendre à se faire des contacts et pénétrer des réseaux sociaux pertinents relatifs à sa vie professionnelle.
- 4- Utiliser le temps libre pour mener à bien d'autres projets tels qu'une formation complémentaire, un voyage, du bénévolat ou une grossesse, par exemple.

Somme toute, il s'agit pour l'ensemble des élèves de tirer profit de stratégies et d'attitudes pour mieux anticiper le difficile passage de la formation à l'insertion régulière à l'emploi.

2.3 LES ÉLÈVES EN SITUATION DE VULNÉRABILITÉ, EN QUÊTE DE RÉHABILITATION

De ces élèves en situation de vulnérabilité, on dira qu'ils sont sujets à des hauts et des bas dans la vie de tous les jours, tributaires de conditions de vie difficiles et à des inaptitudes ou des habitudes de vie inappropriées. Ils sont plus réactifs que proactifs en entretenant des dissonances cognitives sur eux-mêmes, les autres et la vie en général, ce qui les place souvent dans des situations inconfortables. Leur vie est plutôt chaotique ou en dents de scie, et la conséquence est souvent l'apparition de problèmes secondaires qui vont interférer inévitablement sur leur fonctionnement scolaire et social (problèmes de consommation, troubles d'anxiété, difficultés relationnelles, problèmes avec la justice). Ils se retrouvent alors à la remorque de ces troubles qu'ils ne sauront pas trop comment gérer ou éviter, ajoutant un stress supplémentaire et un sérieux irritant à leur processus de formation. Pour eux une question se pose : comment gérer ces difficultés qui envahissent ma vie pour en arriver à un meilleur fonctionnement scolaire, personnel et social? Bélanger et *al.* (2007, p. 124) diront de ces élèves « *qu'ils sont les plus à risque de décrocher rapidement et de vivre des inadaptations adultes sévères et persistantes* ». Ces élèves, malgré des réticences à une prise en charge, désirent retrouver à tout prix une certaine sérénité dans leur vie sachant bien qu'ils ne peuvent y arriver seuls. Et quand plus rien ne va, l'école avec ses enseignants et professionnels constituera l'occasion rêvée pour se reprendre en main et se redonner un élan.

Parmi ces élèves en besoin d'aide, trois types d'élèves se présenteront à nous. Il y a d'abord celui qui hésite à demander de l'aide par le fait de son incapacité à le faire ou par crainte d'être déçu, préférant prendre ses distances de ceux qui pourraient l'aider, mais sans fermer la porte complètement (*l'évitant*). Ce type d'élève est généralement solitaire et discret tout en étant sélectif des situations et des matières qui génèrent de l'anxiété. Il tend à éviter, voire retarder les situations d'évaluation ou d'épreuve qui peuvent être source d'angoisse. Il est du genre à se limiter à quelques connaissances, peu enclin à socialiser avec les personnes en situation d'autorité. Qui plus est, placé devant un problème particulier, il préférera éviter les personnes qui peuvent l'aider en optant pour la fuite « tranquille » et le repli sur soi. Quelques-uns d'entre eux se conformeront en tous points aux exigences demandées, leur façon à eux de se faire oublier pour ne pas être cernés dans ce qu'ils éprouvent ou vivent. D'ailleurs, on aura tendance à oublier cet élève jusqu'à ne plus le voir dans nos classes tellement il se fait discret; ce qui peut sembler paradoxal entre son mouvement de retrait et son besoin latent d'aide, qu'il faut comprendre à la fois

comme une manière de contrôle et de protection et de dire son malaise. Il nous faut être sensible à ces signes d'anxiété et de détresse qu'il peut dévoiler en notre présence : agitation, faciès contracté, comportement inhabituel, regard évasif..., et c'est à nous de faire les premiers pas, en étant patient avec lui.

Par ailleurs, il y a cet autre élève qui est sujet à vivre de l'anxiété ou de la déprime tout en se montrant, par contre, plus disposé à communiquer son ressenti émotionnel et ses besoins (*le fébrile*) : un fond de tristesse mêlé avec de l'irritabilité pour des riens est souvent le lot de cet élève qui appréciera toujours l'intérêt que vous lui porterez. C'est un élève qui vit un mal-être et beaucoup de stress, et il semble dépassé par les situations. Ce type d'élève est en besoin d'écoute et va chercher à parler de ce qu'il vit et éprouve avec une personne en autorité, se comportant de façon à ce qu'on lui prête attention et qu'on réponde au plus pressant à son besoin.

Enfin, nous rencontrons cet élève qu'on dit plus revêche et méfiant dû à des blessures relationnelles ou conflits non résolus. Il cherchera à irriter ceux et celles qui incarnent l'autorité (*le revêche*) : c'est un élève qui adopte une logique de la confrontation allant jusqu'à repousser sur les autres la responsabilité de ses difficultés, mais dissimulant un fort malaise intérieur. Visiblement, il cherchera à tester les personnes en autorité ou ayant un rôle d'accompagnateur, en tentant de vérifier par le fait même s'il peut leur accorder sa confiance, jusqu'à grogner pour faire peur sans mordre pour autant. Enfin, cet élève n'est pas fermé au dialogue sans doute plus direct et confrontant avec les personnes en autorité, il se montre néanmoins ouvert à la discussion et au compromis.

De façon générale, ces élèves affectionnent ces centres et leurs enseignants y accordant beaucoup de crédibilité, en attente d'un « *déblocage relationnel avec leurs enseignants* » même si parfois ils font preuve de maladresse relationnelle (Drolet et Richard, 2006, p. 12). Leur intérêt et leur persévérance aux études sont conditionnels au type de relation qui est entretenue avec leurs enseignants, un préalable avant d'envisager un rapport aux savoirs et en vue d'un projet à définir (Cosmopoulos, 2015). Ils espéreront connaître des réussites immédiates et palpables de façon à s'en inspirer pour enclencher un processus de reconversion de leur situation et alimenter cette volonté de prendre leur vie en main. La réussite dans leurs études constitue une occasion de reconnaissance par les autres autrement que par le stigmate porté de personne assujettie à un problème de toxicomanie, de santé mentale ou de déficience quelconque. C'est sur la base de ces conditions relationnelles et scolaires qu'ils chercheront à se mobiliser pour se redonner de saines habitudes de vie. Car leurs échecs passés et l'isolement découlant de parcours de vie difficiles leur évoquent ce besoin d'être soutenus pour ne plus se voir placer en situation de détresse.

2.4 LES ÉLÈVES BÉNÉFICIAIRES D'UNE AIDE FINANCIÈRE ÉTATIQUE, DES ESPOIRS MITIGÉS ET DES PROJETS DIVERSIFIÉS

Plusieurs portes mènent à l'aide sociale. D'abord, il y a ceux qui sont considérés comme inaptes au travail en raison d'un déficit ou d'un handicap physique, intellectuel ou de santé mentale et qui se retrouvent le plus souvent dans les programmes d'intégration sociale ou de réinsertion socioprofessionnelle. On les juge incapables de répondre aux exigences et au rythme du marché de l'emploi; quand ce n'est pas nous-mêmes qui les avons convaincus à une vie sans travail rémunéré et

promus à des travaux moins valorisés socialement, à devoir se contenter du moins bon et du moins bien. De telles prédispositions discriminantes à leur égard sont conditionnées par un contexte social où la valeur et la reconnaissance des individus sont à la mesure des seules valeurs de performance, de vitesse et d'excellence. Bien que ces élèves soient conscients qu'ils sont désavantagés socialement, il ne faudrait pas sous-estimer pour autant leurs initiatives aussi singulières soient-elles : passe-temps pratiqués, stratégies économiques et de socialisation, formes de débrouille..., qu'ils activent souvent à l'insu du regard populaire, parfois à l'aune de notre mépris, pour se donner du mérite à soi quand on n'attend plus rien des autres (Drolet, 2003). Dans le cours de mes études doctorales portant sur les jeunes exclus vivant de l'aide sociale, j'ai eu le privilège de côtoyer pendant plusieurs années un grand nombre de ces jeunes adultes âgés de 18 à 35 ans, lesquels m'ont permis de réaliser certains constats. Ainsi, j'ai été à même de constater jusqu'à quel point ils accordaient de l'importance à toutes ces activités en apparence anodines et offrant de la consistance à leur quotidien, qu'il s'agisse de leur implication à des activités bénévoles, de ces passe-temps pratiqués en solitaire, activités économiques informelles comme le troc de marchandises et l'organisation de marché aux puces, élevage de chiots, participation à des activités sportives ou culturelles, etc. De la même façon que ces activités pratiquées à leur rythme et sous leur contrôle peuvent s'avérer des facteurs de résistance au changement et à une insertion socioprofessionnelle : le milieu de travail étant un univers où on est tributaire des exigences et de l'évaluation des autres qui nous font perdre ainsi nos propres repères de contrôle et d'évaluation personnelle des situations. Ce sont des aspects de leur vécu qui sont souvent ignorés et banalisés par l'intervention, ce qui soulève les questions suivantes : comment reconnaître dans le processus éducatif ces activités si chères pour eux? Comment tenir compte de ces résistances au changement qui les précèdent (peurs, insécurités, habitudes de vie centrées sur l'habitable et un réseautage restreint, contrôle des situations de vie, dissonances cognitives sur eux, les autres et la vie en général)?

D'autres individus, minoritaires cependant, se retrouvent à l'aide sociale en suivant les traces de parents assistés sociaux. On dira d'eux qu'ils font partie de ces groupes convertis à une culture de l'assistance, à la dépendance financière de l'État. Eux aussi ne sont pas inactifs pour autant : le troc, le travail au noir et une multitude d'activités insolites constituent des formes de « *débrouille au quotidien pour se donner du mérite à soi.* » (Drolet, 2003; René, 1995). Ils ont su développer des stratégies qui contribuent à redorer leur image sociale et à leur offrir un revenu d'appoint. S'appuyant sur les valeurs et les standards de promotion sociale, ils vont jusqu'à se voir et à se définir comme d'éventuels travailleurs autonomes, une façon de montrer qu'ils ne sont pas inactifs et ont des projets comme tout le monde. Quoi qu'on en dise, un grand nombre d'entre eux caressent dans l'imaginaire un projet de réinsertion professionnelle en gardant l'espoir, bien que mitigé, d'une possible ascension sociale (Drolet, 2003; René, 1995). Pour eux, envisager un retour aux études prescrit et subventionné par l'aide sociale s'accompagne souvent d'un mélange d'irritants administratifs et de réticences liés à des expériences passées d'insertion qui se traduiront par des inconforts personnels et scolaires.

D'autres arrivent à l'aide sociale après avoir travaillé plusieurs années dans des métiers non spécialisés et à faible salaire; ces métiers disparaissent avec l'avènement de nouvelles technologies ou à cause d'une fermeture ou délocalisation d'usine. Pour un grand nombre d'entre eux, retourner aux études à un âge avancé et à la suite d'une perte d'emploi s'accompagne d'un lot de difficultés personnelles, d'appréhensions et d'espoirs mitigés. Certains auront peine à s'en remettre, allant même jusqu'à

intérioriser leur perte d'emploi comme un objet de honte et d'inadéquation personnelle. Certains se retrouveront sur les bancs d'école avec beaucoup d'inconforts gavés d'appréhensions liées à des expériences scolaires passées ou percevront ce retour aux études comme une forme de dévalorisation sociale. Le contexte introspectif et évaluatif de la scolarisation, jumelé à une incertitude par rapport aux tenants et aboutissants du processus de réinsertion socioprofessionnelle, générera chez certains d'entre eux de l'insécurité. Dans un contexte éducatif où se substitue un mode actif et prévisible à un mode à forte dominance réflexive et souvent associé à l'incertitude, le retour aux études peut enclencher des effets déstabilisants au point que certains élèves plus âgés se sentent déboussolés et incrédules par rapport à ce qui leur arrive. Un soutien psychologique est souvent nécessaire pour les accompagner dans leur démarche de formation. Il faut les rassurer, calmer leurs inquiétudes tout en les aidant à remettre en perspective les bouleversements ressentis.

Par ailleurs, pour certaines jeunes mères monoparentales, le passage à l'âge adulte s'effectue par l'accession à la parentalité qu'elle soit accidentelle ou non, saisie comme une occasion de tremplin social. Être parent leur permet de retrouver un statut social valorisé, une occasion de développement identitaire et une façon de retrouver du sens à leur existence. Pour celles dites « en difficulté » (conflits avec la famille, placement, prévalence de la toxicomanie ou problèmes de comportement, difficultés scolaires), leur parentalité et un retour aux études servent de tremplin pour l'accession à l'autonomie adulte en créant une rupture dans leur trajectoire sociale autant que dans leurs histoires affectives. Le recours à l'aide sociale leur assure une sécurité financière et une plus grande disponibilité pour s'occuper de leurs enfants tout en les gratifiant dans ce rôle de parent. Elles souhaitent non seulement mettre fin à la précarité de leur mode de vie actuel, mais également rompre avec la répétition générationnelle des problèmes familiaux et des failles de l'attachement parents-enfants (Gilbert, 2015). Cette saine distanciation par rapport aux figures parentales et la valorisation de leur rôle de parent ne diluent aucunement leur volonté de retourner un jour sur le marché du travail. Au contraire, les deux ambitions vont de pair et sont indissociables dans ce qu'elles conçoivent comme une vie équilibrée : être parent en assumant une vie professionnelle.

Parmi elles, certaines optent pour une ouverture aux études qui se veut plus focalisée sur une valorisation de leur image parentale et dans l'attente de réponses immédiates à leurs préoccupations personnelles et parentales. Elles font ainsi le choix de demeurer le plus longtemps possible à la maison afin d'assurer une présence assidue à leurs enfants. Elles remettent donc le projet à plus tard, et n'envisagent aucunement d'intégrer à court et à moyen terme le marché du travail. Ainsi, leur passage dans un milieu de formation est surtout motivé par les interactions qui s'y déroulent avec d'autres parents et par la possibilité d'être reconnues dans ce statut de parent tout en se dotant d'outils pour retrouver une meilleure estime d'elles-mêmes et être de bonnes mères. Elles peuvent cependant évoquer une autre raison plus obscure pour justifier ce retour aux études : une grossesse non désirée, souvent associée à d'autres préoccupations, apporte souvent son lot de désagréments, entraînant des émotions négatives telles que la honte, la culpabilité, la colère; des émotions qui perdurent dans le temps et qui gagnent en intensité risquant d'altérer leur vision des choses et la façon de concevoir et d'assurer leur développement. Ainsi, ces jeunes mères, gommées par ces conflits internes et conscientes des impacts sur leur vie, envisagent un retour aux études comme une occasion de partager sur ces aspects de leur intimité émotionnelle, de les analyser avec d'autres qui se trouvent dans la même situation afin de leur

donner du sens, ou à tout le moins en éradiquer ou en contrôler les effets sur elles. Il n'est pas surprenant qu'elles chérissent les activités de développement personnel et de partage du vécu dans l'espoir d'y trouver des réponses immédiates à leurs préoccupations. En résumé, s'inscrivant d'abord dans une démarche d'émancipation personnelle, certaines seront plus disposées à accorder de l'importance à ces savoirs généraux ou ces compétences à assimiler en vue d'une éventuelle insertion socioprofessionnelle. Pour d'autres, cependant, la vie scolaire sera davantage une occasion de se refaire comme personne, de trouver des réponses à ses besoins développementaux sans nourrir une quelconque ambition professionnelle ou scolaire (Rousseau, 2008).

2.5 LES ÉLÈVES FONCTIONNELS ET ADAPTÉS À LA VIE SCOLAIRE

Les jeunes adultes et adultes qui constituent la majorité de nos élèves entreprenant leurs études, ont bon espoir de compléter leur secondaire ou sont prêts à s'engager dans une démarche de formation professionnelle; des élèves qui finalement correspondent à nos attentes professionnelles et à l'image qu'on s'en fait. Ces élèves ne présentent pas de problèmes majeurs et sont généralement en contrôle des situations de vie, affichant une certaine stabilité émotionnelle et comportementale. Tributaires de bonnes ressources personnelles et appuyés par un bon réseau de soutien, ils sont enclins à plus de certitude et de maturité sur ce qu'ils veulent vivre et ne pas vivre, affichant de bonnes attitudes et aptitudes à l'apprentissage. Parmi ces élèves qui sont adaptés à nos formules pédagogiques et sur la voie de la réussite, il y a celui qu'on dit « résilient » qui a connu des expériences de vie difficiles, abordant la formation scolaire comme un moyen de rebondir. Il se place en mode proactif, ouvert à toutes les possibilités pour ne plus se retrouver en période de déstabilisation. Cet élève peut être encore sujet à des périodes de déstabilisation, mais il a pris les moyens et connaît les ressources d'aide pour s'en préserver et pour mieux réagir. D'ailleurs, il a goûté aux bienfaits des services d'aide, car plus rassuré et mieux armé dans sa démarche d'émancipation personnelle. C'est aussi un individu qui aime s'impliquer dans une démarche introspective de développement personnel, se montrant très motivé sur le plan scolaire et porteur d'un projet de vie mieux défini qui le pousse vers l'avant.

Il nous faut cependant être vigilant et attentif tout autant à ces élèves lesquels peuvent se comporter en personnes responsables et fonctionnelles, mais qui dissimulent parfois des malaises ou un mal de vivre insoupçonné. Selon divers intervenants psychosociaux pratiquant dans ces centres et en milieu collégial, l'anxiété de performance semble être un trouble anxieux de plus en plus répandu chez les élèves. Ces spécialistes remarquent l'ampleur que la performance prend dans la vie des jeunes d'aujourd'hui : c'est souvent parmi nos élèves qui réussissent et se comportent le mieux dans nos classes que nous rencontrons ce type d'anxiété. Les jeunes adultes font constamment face à des situations imprévisibles et déstabilisantes entre la période de formation et une insertion socioprofessionnelle régulière, ce qui peut influencer sur leur niveau d'anxiété et l'émergence de troubles de comportements. D'où l'importance de bien préparer nos élèves à cette période de transition vers une insertion socioprofessionnelle réussie.

2.6 LES ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION, UNE INTÉGRATION CITOYENNE QUI PASSE PAR L'INTÉGRATION SCOLAIRE

Plusieurs centres de formation se retrouvent avec des clientèles issues de l'immigration, que ce soit une clientèle autochtone provenant d'une migration territoriale intérieure ou d'élèves originaires d'autres pays. Pour certains, l'école constitue le premier lieu de resocialisation et d'approvisionnement à la communauté d'accueil; pour d'autres et particulièrement ceux qui viennent d'autres pays, c'est un passage obligé et imposé, voire un déclassement qui se vit mal. Ils peuvent se retrouver également victimes d'un stress scolaire en raison de l'écart entre le système scolaire du lieu d'origine et du pays d'accueil (Potvin, 2009); cela se traduit par une adaptation à un nouvel espace, un nouveau rythme de vie, une nouvelle culture, une nouvelle langue ainsi qu'à de nouvelles relations hiérarchisées (enseignants, fonctionnaires, employeurs) et informelles (voisinage, élèves). Il en va de même des deuils passés et actuels à assumer à la suite de leur délocalisation (familles, amis, emploi, territoires ou la non-reconnaissance des acquis, repères culturels) qui font partie des éléments à considérer dans nos interventions auprès de ces clientèles. André Jacob (1993) a étudié ce phénomène de migration sous l'angle des réfugiés en difficulté d'insertion dans leur nouvelle communauté, une réalité d'ailleurs qui touche de plus en plus nos centres de formation autant dans les grandes régions métropolitaines que dans les régions périphériques. Selon lui, il existerait trois grandes étapes d'intégration auxquelles doivent faire face ces réfugiés. Durant la première, la période « touristique » ou « de lune de miel », l'individu vit l'euphorie mettant beaucoup d'espoir sur sa nouvelle réalité. Ses contacts avec la société d'accueil sont tout de même superficiels et formels sans trop d'implication personnelle. La deuxième étape serait la plus cruciale : l'individu réalise alors que cela lui demande des efforts supplémentaires parfois onéreux (la langue, les effets dérangeants de la situation de réfugié, la température, l'espace de vie, les démarches administratives). Le contexte de « choc » à la réalité quotidienne et aux désenchantements vécus expose l'individu à ses faiblesses et à certains dérèglements physiologiques, psychologiques et comportementaux (tendance à se replier sur la famille, anxiété, ennui, amertume). Ce qui nous amène à la troisième étape où dépendamment de l'individu, de sa démarche d'intégration et du soutien obtenu, il réussit son adaptation ou se dirige vers une réclusion. L'auteur insiste sur l'importance de valoriser le plus possible leur culture et leur mode de vie tout en tenant compte de leurs habits particuliers dans nos milieux d'intégration, de les préparer à la compréhension des nouveaux types de rapports et les valeurs véhiculées dans la société d'accueil. Ces élèves en viennent à projeter sur leurs enseignants et l'école leurs attentes et appréhensions sociales, espérant une ouverture à leur réalité de migrant et à leur différence culturelle; une reconnaissance de leur culture, de leurs savoirs et de leurs habits propres comme des deuils à assumer, incarnant somme toute un pas nécessaire à une ouverture envers leur nouvelle communauté. Leurs enseignants deviennent à la fois des guides et des modèles sociaux à incarner, dont l'établissement scolaire, par la vie qui s'y incarne, s'avère pour eux le modèle de société d'accueil. En outre, ces élèves répondent bien au système de tutorat ou de soutien individualisé qui leur est proposé (Potvin et Leclerc, 2010) au point, qu'après leur formation, il arrive très souvent de les voir revenir à l'école pour rencontrer leur ancien tuteur ou enseignant pour une aide ponctuelle ou tout simplement pour garder un contact en vue de temps plus difficiles.

3- DES BESOINS À CONSIDÉRER ET UNE PRATIQUE ANDRAGOGIQUE AXÉE SUR LA RECONNAISSANCE

Dans les portraits présentés, une constante demeure : un grand nombre d'élèves ont connu des parcours scolaires ou de vie difficiles en attente de besoins de développement qui ne relèvent plus seulement de l'ordre du scolaire ou de l'acquisition de compétences. Dans leur dernier livre, Dumont et Rousseau y vont d'une recommandation fort pertinente qui démontre toute l'importance que les intervenants scolaires de ces centres accordent à ce nouveau rapport éducatif qu'ils tentent d'entretenir avec leurs élèves : « Viser la diplomation des élèves est un objectif louable, mais s'occuper de leur bien-être et de leur développement personnel semble tout aussi gagnant dans la mesure où le sentiment de bien-être contribue à l'apprentissage » (Dumont et Rousseau, 2016, p. 125). Pour ce faire et à des degrés divers, nos élèves espèrent obtenir des réponses immédiates et tangibles à trois besoins fondamentaux lesquels vont constituer les grands enjeux éducatifs pour ces centres (voir le tableau à l'annexe 1) : le besoin d'être considérés comme des personnes uniques et de mérite de la part de leurs pairs et intervenants scolaires et d'y trouver de l'appartenance dans leur lieu de formation; le besoin d'être reconnus pour leurs capacités intellectuelles et pour leur jugement des situations de vie qui les interpellent, et enfin; le besoin d'obtenir des réponses à certains objectifs personnels qui sont au cœur de leurs préoccupations quotidiennes et souvent associées à leur démarche de formation.

3.1 RECONNAÎTRE LEURS CAPACITÉS INTELLECTUELLES ET LEUR JUGEMENT

Je ne peux passer sous silence un aspect rarement discuté chez les intervenants et gestionnaires de nos centres et encore moins parmi nos élèves. Je veux parler de ce navrant sentiment, ressenti chez bon nombre d'entre eux, d'être démunis intellectuellement ou incapables d'apprendre en se comparant avec leurs pairs qui projettent ou font de longues études. Cette interprétation pessimiste de leurs capacités intellectuelles est le produit d'échecs scolaires répétés ou de rencontres discriminantes dans leur parcours scolaire, principalement avec des personnes en autorité. Les conceptions que les élèves se forgent à propos de la nature de l'intelligence et comment ils l'intègrent ont, pour eux, une grande influence sur leurs stratégies d'apprentissage et sur la façon d'aborder leurs tâches scolaires. Un sondage effectué par le TREAQFP (Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec) auprès des centres d'éducation des adultes et de formation professionnelle de la province en 2013 révélait qu'un grand nombre d'élèves éprouvaient des difficultés de lecture et de compréhension des textes et des consignes écrites. Ces problèmes ont contribué à renforcer ce sentiment d'inaptitude intellectuelle et s'avèrent des facteurs importants de leurs échecs ou malaises scolaires et de leur façon de se percevoir par rapport aux autres. Et s'il existe un rôle qui est spécifique à ces centres, c'est bien celui de redonner à l'individu en panne intellectuelle ce sentiment de sa capacité et de sa différence intellectuelles.

Pour bien comprendre cette forme de reconnaissance intellectuelle et ses effets sur les élèves, je vous renvoie aux types de rétroactions que nous leur accordons. Ainsi, les élèves qui reçoivent des rétroactions centrées sur les capacités ont tendance à adhérer à l'idée que l'intelligence est un attribut personnel fixe et non contrôlable, à adopter des buts de performance, et à considérer les erreurs comme des signes d'incompétence. Tandis que ceux qui reçoivent des rétroactions pour leurs efforts engagés et

qui souscrivent à l'idée que l'intelligence peut évoluer ont moins peur d'affronter les difficultés et obtiendraient de meilleurs résultats (Issaieva et Crahay, 2014). Sans négliger l'importance des résultats scolaires attendus, qui s'avèrent la cible commune des programmes de formation, ce qui compte ici, ce sont les efforts engagés par l'élève dans l'ensemble de sa démarche d'épanouissement scolaire, personnelle et sociale. Le processus prime ainsi sur le résultat attendu, avec pour effet d'encourager l'individu dans les efforts qu'il fournit pour essayer d'atteindre ses objectifs, et de soutenir sa persévérance dans ses engagements même quand les résultats se font attendre. Cette attitude andragogique contribue à affermir le sentiment d'efficacité personnelle et intellectuelle de l'élève, et établit un lien entre les attitudes et les croyances qu'ont les enseignants de l'intelligence et des impacts positifs sur leurs élèves.

Parmi les contraintes à leur émancipation intellectuelle s'ajoute une absence de valorisation du travail manuel chez nos élites scolaires et de ces formes subtiles de discrimination entretenues auprès des élèves fréquentant ces centres de formation (Jellab, 2014; Conseil supérieur de l'éducation, 2012). Par exemple, que ce soit au Québec ou en France, le milieu de l'éducation considère encore le travail manuel et la formation professionnelle comme une voie réservée de l'échec scolaire, d'un « *pis-aller professionnel* » (Jellab, 2014, p. 4). Pour bousculer ces préjugés inscrits au plus profond du monde de l'éducation, il faut s'attaquer à ce grand clivage entre le travail manuel et le travail intellectuel, ainsi qu'à l'idée préconçue qu'un élève présentant certaines difficultés d'apprentissage ou comportementales ne peut réussir de longues études. Il nous faut intervenir à différents niveaux. Sur le plan local et dans nos classes respectives, il y a lieu de permettre à nos élèves de nommer et de s'exprimer sur ce malaise qui subsiste sur leur soi-disant « *faiblesse intellectuelle* » et des impacts sur leur estime de soi. Ensuite, on se doit de les aider à remettre en perspective le concept d'intelligence, à le saisir comme une qualité cognitive aux représentations diversifiées et, selon les caractéristiques propres aux individus (idée d'intelligences multiples), à l'intégrer comme « *une capacité de résoudre des problèmes de la vie courante et/ou à produire des biens et des services ayant une valeur dans un contexte culturel donné* » (Gardner, 1983, p. 25). Tout cela comparativement à la définition traditionnelle, hiérarchisée et unifiée d'une aptitude à répondre à des tests d'intelligence ou à l'existence d'une capacité sous-jacente qui ne se modifie pas avec l'âge, l'apprentissage ou l'expérience. Et pourquoi ne pas amener les gestionnaires, enseignants et autres élites scolaires à faire cet exercice de repositionnement quant au concept d'intelligence, de sa valeur éclectique, évolutive et contextualisée? Une telle démarche doit être amorcée d'abord par la formation des enseignants eux-mêmes qui sont en contact quotidien avec ces élèves de même que par une éducation continue auprès des élites scolaires (congrès, colloques annuels, rencontres de gestionnaires ou de spécialités), ce qui pourra se traduire avec le temps par une meilleure représentation des capacités intellectuelles des élèves.

Par ailleurs, la méthode de travail et l'interprétation que l'élève se fait de la poursuite de ses études joueraient pour beaucoup dans ce sentiment d'efficacité intellectuelle. Dès lors, enseigner à l'élève à mieux gérer ses apprentissages et lui apprendre à mieux se percevoir comme apprenant dans une démarche d'apprentissage sont les clés de la réussite. Une expérience menée par Pierre Audy en 1993, avec son équipe d'enseignants et enseignantes impliqués dans un projet de recherche auprès d'élèves du programme de cheminement particulier continu à Lebel-sur-Quévillon, est éloquent à cet égard. Cette recherche a démontré, hors de tout doute, la relation étroite entre l'acquisition d'une méthode de travail

précédée d'une période de discussion et une reconstruction de la perception intellectuelle par le sujet. Plusieurs étudiants ayant participé à ce programme de formation ont pu retourner dans les classes régulières pour compléter leur secondaire, fort d'acquis méthodologiques et avec une meilleure prédisposition mentale. Pour d'autres élèves qui n'ont pu réintégrer le régulier, ceux-ci ont quand même hérité d'un sentiment d'efficacité personnelle, aux impacts inédits sur leur estime de soi et leur gestion de vie. Ces élèves qu'on avait consacrés d'avance à l'échec scolaire ont été initiés à une démarche faisant appel à leur rationalité et à la logique dans laquelle on leur discernait la capacité de raisonner et de réussir comme les autres.

Ce qui m'amène à un autre aspect de la reconnaissance intellectuelle de l'élève sur lequel nous devons tabler : son jugement des situations et sa faculté de penser par lui-même. Notre apport andragogique n'est-il pas, justement, d'éveiller cette qualité cognitive qui habite en chacun d'eux et de leur apprendre à l'utiliser efficacement aussi bien que d'assimiler des savoirs ou des compétences? (Daniel et *al.*, 2004; Boisvert, 1996). Ainsi, le travail visant à mobiliser les élèves suppose au préalable une construction dans le cadre scolaire de dispositions cognitives qui ne se reportent pas aux seuls contenus définis par les programmes et ont pour effet de raffiner leur esprit critique, une ressource personnelle qui sera leur meilleure alliée dans la vie. C'est ce qu'avait compris Frank McCourt avec ses élèves raccrocheurs du Bronx new-yorkais, lequel optait pour des pauses à l'intérieur du cours pour leur permettre de débattre de questions les touchant au plus près de leur réalité quotidienne. Ces pauses-discussions autorisaient les élèves à s'exprimer et à donner la réplique sans agresser l'autre, à analyser leurs expériences de vie afin de leur donner du sens tout en se faisant critique de la société ambiante et des enjeux qui s'y trament. Elles représentaient une voie d'accès pour ces élèves à une démarche d'émancipation intellectuelle tout en élevant leur niveau de conscience critique (2006). Finalement, ce sont des élèves qui seront plus disposés à tout faire pour enrichir leurs capacités intellectuelles en se montrant réceptifs aux activités favorisant la réflexion et la prise de parole. Aziz Jellab relevait d'ailleurs cet aspect chez les élèves en formation professionnelle : « [...] alors que les élèves paraissaient largement acquis à un rapport instrumental et utilitaire aux savoirs, ils sont aussi sensibles à un enseignement et à des mises en activités accordant une large place à la culture désintéressée et à l'effort intellectuel, et permettant de développer de la réflexion. » (2014, p. 168).

3.2 EN QUÊTE DE LIENS STIMULANTS ET RÉHABILITANTS

La relation élève–enseignant a toujours pris une place prépondérante dans le processus de formation des adultes (Cosmopoulos, 2000). Ce qui, de fait, ne les différencie pas tellement des élèves plus jeunes et surtout quand on tient compte des expériences relationnelles qui ont pu laisser des blessures et demandent à être reconstruites (Drolet, et Richard, 2006). « Comme les enfants de l'école primaire, les élèves du lycée professionnel et de la formation générale dissocient mal l'acte d'apprendre du contexte dans lequel il se déroule, et notamment de la qualité affective de l'interaction avec l'enseignant » (Bernard et Troger, 2012, p. 131). Pour nos centres, il s'agit de transmettre des savoirs et savoir-faire, mais également de « réhabiliter des élèves » quand il y a eu altération du lien (Jellab, 2014, p. 160). Donner la chance à des élèves de vivre une ou des relations sincères, gratifiantes et chaleureuses devient un instrument d'intervention incontournable pour remettre des jeunes adultes et adultes sur la voie de la réussite. Boris Cyrulnik, éminent psychanalyste français qui a reçu d'innombrables témoignages d'adultes et de jeunes

adultes en psychothérapie, révélait à quel point les enseignants sous-estimaient l'effet de leur personne au détriment de la transmission des connaissances (2007); comme si on tenait pour acquis l'émancipation affective et relationnelle des personnes adultes dans leur processus d'apprentissage. Pour un grand nombre de nos élèves, leur passage dans nos centres à une période charnière de leur vie constitue une étape critique dans leur développement, à risque si rien n'est tenté pour renouer du lien, pour cristalliser leurs difficultés relationnelles et comportementales. Qui plus est, quand ce lien est engagé, ce sont des histoires qui ont besoin d'être racontées et entendues, d'être partagées avec les pairs et leurs enseignants, au même titre que leurs réussites, habiletés et savoirs particuliers. Ces interactions dialogiques élève-enseignant et élève-élève donnent lieu à l'exorcisation d'émotions négatives participant à leur dérèglement affectif et comportemental, et remettent en perspective les interprétations qu'ils font de leurs expériences pour y donner du sens.

Pour les élèves qui ont connu ou connaissent encore des ratés dans leurs rapports avec les autres, cette possibilité de resocialisation dans un contexte éducatif les aide à s'affranchir de relations dysfonctionnelles qui peuvent interférer dans leur vie, et à se conforter dans des relations plus significatives. Les enseignants de ces centres ont souvent fait remarquer que les élèves en situation de rupture ou de précarité pouvaient développer un projet plus ambitieux et centré sur l'avenir après qu'ils eurent découvert une ambiance chaleureuse et noué des liens précieux avec leurs pairs ou avec les différents intervenants scolaires (Jellab, 2014; Drolet et Richard, 2006; Rousseau, 2004). D'ailleurs, de plus en plus de chercheurs en éducation recommandent que les programmes éducatifs pour les jeunes adultes et adultes incorporent une variété d'interactions sociales pendant la formation afin de légitimer des relations affectives et sociales positives au-delà de la sphère familiale (Rousseau, 2004; Dumont et Rousseau, 2016). Un des types d'interaction dont on a souvent tendance à négliger les impacts sur l'élève consiste en ces relations conviviales qui s'y prêtent dans ces établissements, de l'ordre de l'informel favorisant du lien égalitaire et libre. Ce type de rapport est un préambule indispensable pour venir créer du lien authentique tout en favorisant une ambiance propice à la mobilisation scolaire.

Une autre de ces formes d'interaction, qui se veut une formule gagnante dans ces centres, est une socialisation coopérative et d'engagement altruiste. L'élève apprend à coopérer et à œuvrer avec les autres, à se responsabiliser tout en développant une attitude d'ouverture aux autres. C'est à Bertrand Schwartz que nous devons cette insistance sur une approche pédagogique centrée sur la notion de responsabilité collective. Ce célèbre éducateur français, reconnu pour son expertise en formation professionnelle, soutenait que travailler à développer le sens d'une responsabilité collective et d'en estimer la portée sur nos élèves était encore embryonnaire dans les mentalités individualistes et par conséquent mal soutenu dans nos milieux éducatifs : « *Apprendre qu'autonomie et responsabilité ne se conçoivent que dans le rapport au collectif, qu'être responsable, c'est prendre des décisions qui concernent d'autres personnes que soi-même, est essentiel pour éveiller chez chacun la conscience d'une participation à des normes, à des objectifs et à des intérêts communs* » (Schwartz, 2000, p. 231). Mathieu Ricard, dans son livre *Plaidoyer pour l'altruisme*, avance que le développement d'une attitude altruiste chez les individus avait un pouvoir de transformation positif sur leur vie ainsi que sur leur façon de concevoir et de se concevoir dans le monde. Le rapport avec la socialisation s'inscrit selon les principes suivants : personne ne peut se définir que par soi-même et on ne peut devenir quelqu'un sans un dialogue et une affiliation avec l'autre. C'est par l'entremise d'interactions diversifiées que l'individu apprend à se forger une personnalité et à mieux

se reconnaître comme personne, à trouver son identité par le reflet d'autrui (Dubar, 1994). En nous rapportant aux études faites auprès des clientèles fréquentant ces centres de formation, c'est encore plus vrai pour l'élève adulte en processus de formation et engagé dans une démarche de construction/restructuration identitaire (Jellab, 2014; Schwartz, 2000; Gagnon et Coulombe, 2016; Dumont et Rousseau, 2016). Ces études démontrent, entre autres, que plus l'élève adulte reçoit des marques de reconnaissance de la part des autres, plus il sera enclin à s'estimer et à se mobiliser dans sa démarche éducative, nourrit par un sentiment d'appartenance à un lieu de formation et par des personnes qui deviendront significatives pour lui.

3.3 TROUVER DES RÉPONSES À DES OBJECTIFS DE DÉVELOPPEMENT PERSONNEL

Bien que l'adulte soit motivé d'entreprendre des études par des raisons externes (obtenir un meilleur emploi ou une augmentation de salaire), les plus puissantes viennent de l'intérieur et sont informelles (estime de soi, meilleure reconnaissance personnelle). Ces dernières motivations se ramènent à des objectifs personnels que l'élève porte dans son bagage d'attentes qui lui sont chers et souvent innommés : qu'il s'agisse d'apprendre à mieux se reconnaître comme personne pour se donner plus de mérite, ou d'arriver à assumer efficacement son rôle parental et d'occulter les sentiments d'incompétence et d'impuissance parentales ressentis. Pour d'autres élèves, les plus jeunes en particulier, ce peut être de vouloir apprendre à devenir un adulte accompli et responsable et être soutenus dans ce passage de l'adolescence à la vie adulte. Comme il peut s'agir pour certains garçons d'apprendre à maîtriser leurs émotions et les comportements qui viennent avec, eux qui se retrouvent souvent placés dans des situations sociales déstabilisantes ou conflictuelles. Selon certains chercheurs, une expérience éducative fondée sur de tels objectifs « réhabilitants » même si elle ne conduit pas à un diplôme, peut s'avérer positive en permettant, par exemple, de préciser l'orientation professionnelle ou simplement redonner à l'individu plus de considération et de pouvoir sur sa vie (Chénard et Doray, 2005; Rousseau, 2008). Lorsqu'on parle de réussite en éducation, on s'intéresse dorénavant à des indicateurs comme les acquis développementaux arpentant à la fois des objectifs légitimés par l'élève, mais qui peuvent également être soutenus par des objectifs prescrits par l'établissement dans la formation de leurs élèves. Le Conseil supérieur de l'éducation, dans son dernier rapport, insistait d'ailleurs sur le fait que le monde de l'éducation des adultes devait incorporer « *des activités planifiées qui ne sont pas explicitement désignées comme activités d'apprentissage soutenant le long de la vie des personnes* » (2016, p. 14). À cet égard, si on veut viser une éducation comme un processus qui s'étend tout au long de la vie de l'individu, il nous faut initier les élèves à cette inclination à la réflexion continue dans leur quotidien, à être capable d'anticiper et de réagir favorablement aux situations et événements qui sont à risque de générer des basculements. Ces objectifs s'inscrivent dans le cadre de préoccupations perçues ou de problématiques soulevées par les différents intervenants scolaires touchant un grand nombre de leurs élèves et sur lesquelles ils estiment qu'une intervention éducative pourrait répondre à un besoin spécifique pour leur développement.

Par exemple, un centre de formation professionnelle, à la lumière de constatations rapportées par leurs enseignants et maîtres de stage sur un manque de savoir-être chez leurs élèves, concluait qu'il fallait les sensibiliser à ces savoirs tout en élaborant des indicateurs d'évaluation plus précis, puis organiser des événements parascolaires en reconnaissance des élèves qui se seront distingués. Un centre de formation

générale aux adultes, quant à lui, préoccupé par les manifestations comportementales et par un discours négatif chez leurs élèves, encouragera ses enseignants à prendre des pauses-discussions à l'intérieur des cours pour échanger avec eux sur le sens de la vie et des valeurs, à les commettre le plus possible dans des activités pédagogiques de nature altruiste dans la communauté afin de les amener à réfléchir sur eux-mêmes et sur le sens à donner à leur vie. Ces objectifs personnalisés et collectifs marquent les étapes sur le chemin menant au but ultime, la réussite scolaire ou l'insertion socioprofessionnelle. De la même manière qu'ils peuvent être contributifs essentiellement à redonner de la reconnaissance ou de l'équilibre à l'individu sans que celui-ci ambitionne, pour le moment, de poursuivre des études ou intégrer le marché de l'emploi.

3.4 VERS UNE PRATIQUE ANDRAGOGIQUE AXÉE SUR LA RECONNAISSANCE DE L'ÉLÈVE

Quand on décortique les entretiens réalisés avec les élèves adultes qui fréquentent ces centres de formation, c'est doublement la qualité de la relation avec les enseignants, l'identification et la réponse à la difficulté scolaire et son encadrement au sens disciplinaire et cognitif du terme qui participent à leur mobilisation (Drolet et Richard, 2006; Marcotte, 2014; Rousseau, 2010; Jellab, 2014; Schwartz, 2000). Ces élèves s'impliquent à fond dans leur formation lorsque l'apprentissage correspond à ce qu'ils veulent, qu'il est participatif et réflexif, et qu'il repose sur des expériences vécues et des réponses obtenues dans une atmosphère de sécurité. Dans ce contexte, ils y trouvent de la reconnaissance (Knowles, 1977). Prendre le virage de la reconnaissance de l'élève, c'est d'abord admettre que l'élève qui est devant nous a besoin d'être considéré pour ce qu'il est, ce qu'il véhicule et pense, et ce pour quoi il tend à devenir. C'est aussi légitimer une approche qui porte un intérêt particulier à l'individu et sur tout ce qui peut mettre en valeur ses potentialités et sa singularité, en lui accordant une place prépondérante dans la définition de ses besoins éducatifs; un besoin fondamental chez tout être humain et plus encore pour celui ou celle qui en a été déchu ou exclu (Taylor, 1998). Les individus qui souffrent de non-reconnaissance ressentent rarement qu'ils sont en train de souffrir d'une injustice. La plupart du temps, ils en viennent à accepter l'idée qu'ils sont responsables de leur destin et déchéance, à introjecter le fait qu'ils ont de moins bonnes habiletés et sont moins bien que les autres (Freire, 1971). Pour un grand nombre d'élèves, la réponse à cette déconsidération sociale s'exprime par des fuites en avant, des replis, des abandons ou par des oppositions incessantes; des manières malhabiles et choquantes, certes, mais qui gagnent à être entendues et redirigées vers un projet constructif.

L'andragogie, puisque c'est de cela qu'il s'agit, cherche à légitimer l'interprétation que fait la personne de ce qu'elle considère comme important pour son développement, et à mettre en évidence ce qu'elle engage comme efforts à vouloir transformer sa vie, que les conditions soient favorables ou non. Elle souscrit à une pratique d'enseignement dite de « différenciation pédagogique » parce qu'elle considère que les élèves n'ont pas tous et toutes les mêmes goûts, les mêmes besoins, les mêmes acquis et le même rythme d'apprentissage. Dans ces milieux de formation, le sens du mot différencier se traduit par un souci pour la personne sans renoncer à celui de la collectivité et qui consiste à organiser la classe et à aménager l'école, de manière à permettre à chaque élève d'apprendre dans les conditions qui lui conviennent le mieux. C'est ici qu'un projet éducatif personnalisé, accompagné et inclusif – un encadrement de l'élève par un suivi individualisé étant une des forces de ces centres – agit à la manière

d'un catalyseur puisqu'il tend à mettre en évidence l'ensemble des aspirations de la personne, à témoigner de sa propre existence en tant qu'être unique.

Ce virage andragogique est bel et bien entamé dans ces centres de formation qui s'obligent à se transformer, promouvant implicitement l'idée que la société, elle aussi, doit s'adapter aux personnes et à leurs conditions (Boutin et Bessette, 2009). Nous en avons comme preuve ces multiples aménagements qui favorisent la diversité des parcours et des projets scolaires : entrées et sorties scolaires variables, approches d'apprentissage différenciées, contenus de cours variés, horaires flexibles, méthodes d'évaluation adaptées au rythme et aux capacités des élèves..., jusqu'à ces aménagements organisationnels et partenariaux tels que cuisine collective, friperie, aide alimentaire, séances de formation sur le budget ou le stress, implication bénévole dans la communauté et présence des organismes communautaires pour soutenir les élèves en cas de besoin. Tout cela dans le but « *de prendre en compte le large de la vie de l'élève* » (Conseil supérieur de l'éducation, 2016, p. 11), de lui reconnaître la pluralité de ses besoins et des conditions nécessaires à sa formation. Ceci indiquerait une tendance qui se dessine dans ces centres de formation en faveur d'un enseignant « formateur » dont la vision se rapporte à la construction de compétences et de savoirs, mais aussi démontrant une réelle ouverture à d'autres tâches éducatives que l'enseignement et ce, à l'encontre de la vision traditionnelle d'un enseignant « expert » se limitant à l'apprentissage de contenus et de compétences spécifiques (Voyer, 2002).

CONCLUSION

De toute évidence, nous sommes en présence d'un nouveau paysage scolaire dans ces centres de formation avec des élèves présentant des besoins et des particularités de fonctionnement qui nous incitent à réfléchir sur les conditions relationnelles, organisationnelles et d'apprentissage favorables à leur développement. Somme toute, ces centres de formation sont sollicités pour promouvoir un modèle de formation qui tienne compte de la diversité des besoins et des parcours des personnes, une condition nécessaire à leur démarche de formation. Ces établissements scolaires, longtemps boudés par les élites scolaires, revendiquent des lieux où la perception de l'école, de l'apprentissage et de son image de soi peut être modifiée, mais également des endroits où des expériences éducatives sont en mesure d'être réalisées à la lumière de notre reconnaissance des objectifs personnels et « puissants » de nos élèves. Bon an mal an, Ils ont su se positionner au plus près de la culture et des besoins de leurs élèves et sont en train de remodeler les corridors d'insertion socioprofessionnelle en effectuant un virage paradigmatique majeur. De la même façon que les enseignants et enseignantes de ces centres sont conscients des enjeux identitaires qui s'y trament, des contraintes personnelles et sociales auxquelles leurs élèves sont exposés, de plus en plus sont-ils convaincus que leur rôle désormais va bien au-delà de la seule transmission de connaissances ou de compétences; reconnaissons-le, c'est un rôle qui tend à se redéfinir mais non sans heurts cependant.

Assurément, dans de ce virage andragogique entamé, ce que j'y vois et entends me porte à croire que ces espaces éducatifs et leurs enseignants deviennent des modèles accessibles et invitants de promotion sociale pour tous nos élèves, jusqu'à devenir des passeurs identitaires et des semeurs d'attitudes inégalés auprès d'élèves qui se retrouvent en plus grande difficulté d'insertion sociale.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

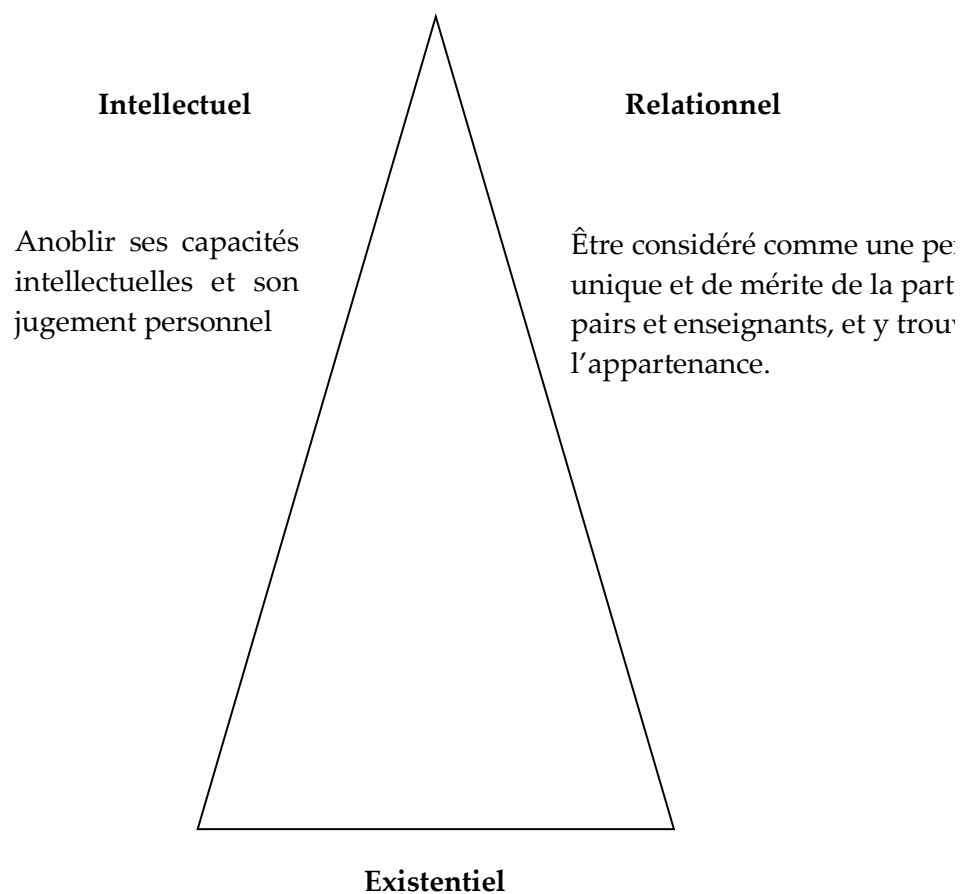
- Audy, P. (1993). *La prévention des échecs scolaires et des abandons scolaires par l'actualisation du potentiel intellectuel*. *Revue de psychologie*, 1(14), 23-30.
- Babin, J. (2008). *Les effets d'un groupe de soutien pour personnes endeuillées après le suicide d'un proche : qu'en pensent les participants masculins?* (Mémoire de maîtrise inédit). Université Laval.
- Bernard, P.-Y. et Troger, V. (2012). La réforme du bac professionnel en trois ans ou l'appropriation d'une politique éducative par les familles populaires. *Éducation et Sociétés*, 30(2), 131.
- Boutin, G. et Bessette, L. (2009). *Inclusion ou illusion?* Montréal, Québec : Éditions Nouvelles.
- Boisvert, J. (1996). *Formation de la pensée critique au collégial*. St-Jean-sur-Richelieu, Québec : Collège Saint-Jean-sur-Richelieu.
- Bradshaw, J. (1992). *Retrouver l'enfant en soi*. Traduit par Céline Sinclair. Montréal, Québec : Éditions de l'Homme.
- Carroz, F. (2012). *Parcours de vie et parcours scolaire des garçons âgés de 18 ans et moins fréquentant un centre d'éducation des adultes*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Chicoutimi.
- Chénard, P. et Doray, P. (2005). *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (2016). *L'éducation populaire : mise en lumière d'une approche éducative incontournable tout au long et au large de la vie*. Québec, Québec : Presses gouvernementales du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (2012). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2012-2014*. Québec, Québec : Presses gouvernementales du Québec.
- Cosmopoulos, A. (1999). La relation pédagogique, condition nécessaire de toute efficacité éducative. *Revue française de pédagogie*, 128(128), 97-106.
- Cyrulnik, B. et Pourtois, J.-P. (2007). *École et résilience*. Paris, France : Édition Odile Jacob.
- Daniel, M.-F., Pallascio, R. et Lafortune, L. (2004). *Pensée et réflexivité; théories et pratiques*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Desmarais, D., Beauregard, F., Guérette, D. Himech, P., Martineau, S. et Péloquin, S. (2000). *Détresse psychologique et insertion sociale des jeunes adultes*. Québec, Québec : Publications du Québec.
- Doucet, D. (2013). *Le principe du petit pingouin*. Québec, Québec : Les éditions Québec-Livres.
- Drancourt, N. (1995). *L'insertion des jeunes en France*. Paris, France : Presses universitaires de France.

- Drolet, A. (2015, juin). *Quand la relation avec nos élèves est difficile; des liens à comprendre et à reconstruire*. Communication présentée à la conférence TREAQ. Lévis.
- Drolet, A. et Richard, J. (2006). *Les jeunes dits en difficulté fréquentant l'éducation des adultes : l'état de la situation et une démarche pédagogique conscientisante*. Chicoutimi, Québec : Groupe de respect à la différence.
- Drolet, A. (2003). *Les jeunes adultes en situation d'exclusion et le processus de distanciation sociale* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval.
- Dubar, C.(2002). *Les identités*. Presses universitaires de France : Paris
- Freire, P. (1971). *Pédagogie des opprimés : suivi de conscientisation et de révolution*. Paris, France : Maspero.
- Fournier, G. et Monette, M. (2000). *L'insertion socioprofessionnelle : un jeu de stratégie ou un jeu de hasard?* Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gagnon, C. et Coulombe, S. (2016). *Enjeux et défis de la formation à l'enseignement professionnel*. Presses de l'Université du Québec : Québec
- Gardner, H. (1983). *Frames of minds: The theory of multiple intelligence*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gauthier, P.-O. (2017). *Expérimentation du programme renfort, un projet pilote visant à soutenir les jeunes hommes fréquentant un centre d'éducation des adultes* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Chicoutimi.
- Gauthier, M. (2011). La précarité au Québec : un concept parmi d'autres pour parler des jeunes. *Sociologies*, 1(avril), 32-42.
- Giddens, A. (1994). *Les conséquences de la modernité*. Paris, France : Éditions L'Harmattan.
- Grand'Maison, J. (1999). *Quand le jugement fout le camp*. Montréal, Québec : Édition Fides.
- Inchauspé, P. (2007). *Lettres pour un enseignant sur la réforme des programmes*. Montréal, Québec : Édition Liber.
- Inchauspé, P. (2000). *Pour une politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue. Rapport soumis au ministre de l'Éducation*. Québec, Québec : Publication du gouvernement du Québec.
- Jacob, A. (1993). Le processus d'intégration des réfugiés, facteur explicatif majeur dans l'intervention. *Communautés culturelles et santé mentale*, 18(1).
- Jellab, A. (2014). *L'émancipation scolaire : pour un lycée professionnel de la réussite*. Toulouse, France : Presses universitaires du Murail.

- Knowles, M. (1973). Sequential research needs in evolving disciplines of social practice. New York, NY: Adult Education Review.
- Lacharité, C., Pierce, T., Calille S., Baker, M. et Pronovost, M. (2015). Penser la parentalité au Québec; un modèle théorique et un cadre conceptuel pour l'initiative. *Les Cahiers du CEIDEF*, 3.
- Marcotte, J., Levesque, A. et Villatte, G. (2014). La diversité et la complexité des jeunes (16–24 ans) inscrits à l'éducation des adultes au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 253-285.
- McCourt, F. (2006). *Teacher man*. Traduction de Laurence Viallet. Paris, France : Éditions Belfond.
- Ricard, M. (2012). *Plaidoyer pour l'altruisme : la force de la bienveillance*. Paris, France : Nil Éditions.
- Rogers, C. (1971). *Le développement de la personne*. Paris, France : Éditions Dunod.
- Rosa, H. (2016). *Aliénation et accélération : vers une théorie critique de la modernité tardive*. Paris, France : Éditions La Découverte.
- Rousseau, C. (2008). *L'insertion socioprofessionnelle des jeunes mères monoparentales : programme Place au soleil* (Mémoire de maîtrise inédit). Université Laval.
- Rousseau, N. et Bélanger, S. (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Schwartz, B. (2000). *Moderniser sans exclure*. Paris, France : Éditions La Découverte.
- Taylor, C. (1998). *Les sources du moi : la formation de l'identité moderne*. Paris, France : Éditions du Seuil.
- Villemagne, C. et Bisailon, J. (2015). *Les jeunes adultes faiblement scolarisés : parcours de formation et besoins d'accompagnement*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Voyer, B. (2002). *Formateurs et formatrices d'adultes : identités professionnelles, pratiques et conditions de travail*. Québec, Québec : ACFAS, Cahiers scientifiques.
- Zavalonni, M. (1990). L'effet de la résonance dans la création de l'identité et des représentations sociales. *Revue internationale de psychologie sociale*, 3(1), 407-428.

ANNEXE 1

Reconnaissance de trois grands besoins/enjeux éducatifs



Trouver des réponses sur « *le large et le long de sa vie* » en cours de formation (Conseil supérieur de l'éducation, 2016)