

Le centre de formation générale aux adultes :

une école inclusive

et les pièges de la marginalisation.

Par : Alain Drolet PH.D.

Table des matières

Introduction	6
1. l'état de la situation	8
Une école en manque de reconnaissance	10
2. Les pièges qui nous guettent de marginaliser des élèves	12
Des distances qui s'opèrent et des élèves qui écopent	12
Le jeu des interactions négatives entre les élèves et nous.....	14
Des élèves « blessés » qui sabotent la relation.....	15
Perpétuer des structures d'exclusion et une absence d'analyse.....	16
Dogme ou courant à la mode.....	17
Nier la souffrance de nos élèves ou la surexposer	18
Oublier de mettre des hommes et des femmes « debout ».....	19
Exiger moins ou peu de nos élèves.....	21
Rendre l'apprentissage plus excluant qu'accessible	21
Entre les exigences de la performance et prendre le temps nécessaire.....	22
3. Une approche « inclusive » à l'éducation des adultes.....	24
Les quatre grandes conditions « éducatives » à l'inclusion scolaire	25
Inclusion débattue	25
Inclusion transplantée	27
Inclusion participative.....	28
Inclusion différenciée	29
Conclusion	31
Références bibliographiques	33

Introduction

Que de chemin accompli depuis la première publication en 2006 laquelle, portait sur *les jeunes dit « en difficulté » fréquentant l'éducation des adultes!* Dès lors, nous discutons du rôle important qui incombaient à ces établissements scolaires dans la réhabilitation scolaire et sociale de ces élèves. Aujourd'hui, je suis tout autant convaincu de leur pertinence pour accompagner la clientèle éprouvant plus de difficultés que d'autres à apprendre et à faire leur place dans la société. À moins que la souffrance et la désespérance ne soient devenues des problèmes que l'on tolère, que l'on gère, auxquels on pallie ou anesthésie plutôt que de prêter main forte à ceux et celles qui les vivent. Une hypothèse que je me refuse à considérer pour ces établissements scolaires; les ayant parcourus à travers la province et m'ayant bien documenté sur leur sujet, je maintiens cependant des réserves et des questionnements qui feront l'objet de cet ouvrage. Ce dernier constitue un produit de deux années de rencontres formelles et informelles, de témoignages recueillis auprès d'enseignants, gestionnaires, de professionnels et d'élèves qui vivent dans ces centres ayant bien voulu nous décrire cette école telle qu'ils la connaissent et la voudraient.

Le Québec détiendrait le plus fort taux de raccrochage scolaire au Canada après être réputé, avec la Saskatchewan d'avoir le plus fort taux de décrochage scolaire (Statistique Canada, 2008). Nul doute que les centres de formation générale aux adultes y sont pour beaucoup dans ces projets de retour aux études, de même que des « effets résilients » sur leurs élèves s'accordant une seconde chance pour polir un projet de vie à leur mesure et à leurs aspirations. Le problème de l'inclusion scolaire n'est pas nouveau en soi et n'est pas exclusif à ces centres de formation. Mais l'arrivée d'une clientèle de plus en plus jeune et en grand nombre, hypothéquée de leur personne, dérange les habitudes et les pratiques usuelles. Le paysage scolaire a visiblement changé, nous qui sommes habitués à des élèves adultes étant déjà dans le monde, qu'ils le connaissent et y participent.

Quand on aborde la question de ces élèves avec les intervenants scolaires, des nombreuses difficultés pédagogiques et comportementales que ceux-ci soulèvent, on peut s'interroger sur les pièges qui guettent ces établissements « ***d'institutionnaliser la marginalité*** » dans leurs murs; il s'agit de processus d'exclusion touchant certains élèves lesquels finissent par s'inscrire en permanence dans les structures. Antoine Baby (2005) parle d'une manière subtile et organisée de dévier des vraies questions de fond et d'en imposer davantage à ceux et celles qui doivent ensuite vivre avec les conséquences. Une résultante, disons-le, non désirée par personne, pourtant probante et palpable dans certains établissements au point que cette coexistence élèves-enseignants ne se fait pas sans heurts et appréhensions. Pourtant, c'est encore dans ces lieux que les interventions sont porteuses de sens pour un grand nombre de ces élèves (Drolet et Richard,2006); signe que le milieu de l'éducation des adultes a su s'adapter aux nouvelles réalités et est déjà engagé dans un processus de changement.

Dans cet ouvrage, nous verrons à quels pièges sont exposés ces centres de formation dans la marginalisation de certains élèves? Et comment s'y prennent-ils pour favoriser l'inclusion des clientèles éprouvant plus de difficultés que d'autres à vivre la vie scolaire? D'entrée de jeu, je dresserai un portrait de la situation à l'éducation des adultes au Québec, des principaux défis et enjeux sociopédagogiques auxquels sont interpellés ces établissements scolaires.

1. L'état de la situation.

L'arrivée d'effectifs de plus en plus jeunes à l'éducation des adultes change radicalement le paysage scolaire de ces établissements. L'âge moyen de la clientèle diminue d'année en année. En une décennie, la moyenne d'âge est passée de 20-22 ans à 17-18 ans. Dans la majorité des centres, on dénombre, toute proportion gardée, plus de 70% de la clientèle entre 16 et 25 ans. À titre de comparaison : en 1993, 51% des effectifs étudiants « adultes » avaient entre 16 et 25 ans (Laprise,1993). Dans plusieurs établissements, on évalue à près de 40% la clientèle scolaire qui a moins de 18 ans (Ministère de l'éducation, 2009).

Un grand nombre de jeunes et d'adultes viennent à l'éducation des adultes pour y compléter leurs études secondaires, se doter des acquis nécessaires afin d'entreprendre des études supérieures ou retourner sur le marché du travail. Beaucoup d'entre eux y parviendront sans trop de difficultés. Mais il y a de ces élèves qu'on dit « *en difficulté* » et qui en arrachent. Ces derniers ont des attentes élevées face à cette institution scolaire, fondant beaucoup d'espoir pour se refaire académiquement et socialement (Drolet et Richard, 2006; Crépas, 2004). Pour certains, quitte à s'y prendre plusieurs fois ou persister le plus longtemps possible sur les bancs d'école, c'est remettre sur les rails une histoire mal partie qui a pris parfois une tangente dangereuse. Et pour « *certaines jeunes aux prises avec des problématiques ... c'est la dernière fois qu'on est en contact avec eux et qu'on peut leur ouvrir des portes vers une non-marginalisation* » (Marcotte,2008). Car, reconnaissons-le, pour un grand nombre d'entre eux, cette opportunité d'un lieu et d'un temps propice à la réflexion et de faire un bilan de vie, ne se représentera plus. Pour paraphraser Boris Cyrulnik, des élèves à la recherche de lien et de sens dans leur vie et voulant se donner une seconde chance.

Certains élèves se croient prédestinés à l'échec et espèrent briser le cycle d'interactions négatives héritées d'expériences vécues. Avec un retour aux études, ils tiennent beaucoup à ce rapport respectueux entre adultes et jeunes, recherchant un climat plus humanisé et des intervenants scolaires accordant simultanément un suivi personnalisé et une écoute à leurs problèmes personnels (Saint-Amant et Bouchard,1996). À ces conditions, ils sont prêts à s'investir pour raccrocher avec le système. Pourtant, ce sont ces mêmes élèves qui présentent des comportements imprévisibles, parfois hostiles à l'autorité et réfractaires à l'apprentissage, faisant grimper de façon vertigineuse le taux d'absences aux cours dans ces établissements. Une réalité qui saute aux yeux par ses plages horaires et périodes de cours boudées par ceux-ci, par les nombreux aller-retours qui caractérisent le mouvement de leur fréquentation scolaire (Langevin, 1999; Drolet, 2009). Par ailleurs, le fait que beaucoup d'élèves subissent des pressions de la famille, du judiciaire ou du centre local d'emploi pour un retour aux études, peut expliquer en partie une motivation chancelante et un manque d'assiduité aux études. Il n'en demeure pas moins que ces

établissements ont la cote d'amour de ces élèves qui apprécient leurs enseignants et intervenants, l'ambiance qui y règne (Larouche et Morrissette, 2002; Drolet et Richard,2006).

Dans le milieu, la question de ces élèves est chose délicate parce que leur présence remet en cause les pratiques éducatives usuelles et la relation enseignant-élève. Ceci n'est pas sans générer parfois de vives réactions et prises de position qui risquent d'institutionnaliser la marginalité de ces élèves (Baby,2005); ils n'entrent visiblement pas dans le parcours « adulte » de la clientèle scolaire à laquelle on est habitué. Nous sommes en présence d'une intégration scolaire différenciée : des adultes et jeunes adultes qui viennent parfaire leur formation, la clientèle scolaire dite conventionnelle et majoritaire dans nos centres; puis des jeunes désireux de progresser avec des besoins identitaires spécifiques ne relevant plus seulement de l'académique. Des enseignants les décrivent comme des « *jeunes en formation adulte* » (Drolet et Richard,2006); ce qui fait dire à un enseignant conscient de la pluralité des besoins de ses « *nouveaux* » élèves : « *j'interviens plus que j'enseigne* ».

Dans de nombreux centres, l'absence de questionnement sur les besoins de leurs étudiants et sur la difficulté d'interagir avec eux, fait naître des dissensions et des malaises. Des inconforts où s'amalgame un ensemble d'attitudes et de positions faisant l'objet de tensions et de débats non résolus, concourant à l'inaction et à un désengagement envers ces élèves. Conséquemment, trois courants de pensée semblent se dessiner dans les centres portant sur des enjeux distincts. D'un côté, un courant faisant référence à ceux qui veulent refaire l'image du milieu de l'éducation des adultes, se défaire de ce stigmate de lieu ouvert et spécifique aux élèves « en difficulté » quitte à définir les critères de sélection susceptibles d'exclure des effectifs. Une idéologie prouvant que des intervenants scolaires se **désengagent** de ces élèves qui représentent une somme d'inconforts professionnels et personnels; ils désirent retrouver une clientèle « adulte » et responsable.

À l'opposé, un courant plus sympathique à la cause de ces élèves regroupant ceux qui croient que l'école doit être repensée en fonction de cette nouvelle réalité, redéfinir la mission éducative et sociale de l'institution dans la prise en compte de ces « nouveaux élèves » et conséquemment adapter les approches pédagogiques. Une idéologie prenant de plus en plus ses assises dans ces établissements et selon laquelle des intervenants **s'engagent** avec ces élèves et croient en l'importance de la relation et de l'innovation pédagogique.

Entre les deux, se dresse un courant plus ambivalent dans lequel des intervenants scolaires interagissent avec les élèves tout en maintenant des réserves et un scepticisme sur leurs chances de réussite. Ceux-ci se distinguent par un engagement mitigé et fluctuant auprès de ces élèves avec qui ils chercheront à s'investir, comme pour donner la chance au coureur. Ils feront de leur mieux pour les aider à vivre la réussite scolaire, quoique fragilisés (dépendamment des conditions de pratique, du support obtenu, etc.) par une propension à

basculer vers un pessimisme et à se démobiliser face à eux.

Une école en manque de reconnaissance.

Les centres de formation générale aux adultes sont confrontés à des problèmes andragogiques inédits motivant plusieurs intervenants et enseignants à rechercher un perfectionnement en gestion de classe, en gestion de comportements, en maintien de la discipline et de la motivation scolaire. Dans plusieurs centres, l'accès à un tel perfectionnement est limité et les services de soutien se disent débordés par les besoins exprimés par la clientèle. Compte tenu des problématiques et des besoins différenciés de leurs élèves, beaucoup d'enseignants s'interrogent sur le niveau et la qualité de l'apprentissage à leur offrir pour qu'il y ait rétention à long terme des acquis académiques et comportementaux. Qui plus est, le milieu est confronté à « *des entrées continues et sorties variables* » : des élèves arrivent en tout temps, terminent au bout de trois mois ou de trois ans (Le devoir, 4 octobre; p-6). Nonobstant le fait que cette **intégration scolaire continue** est grandement appréciée par les élèves et fait la couleur de ces centres, ceci aurait un effet insidieux sur la dynamique des classes, la précarité d'emploi des enseignants et sur leur motivation.

Quant aux programmes offerts en formation générale, ils perdent leur spécificité et se calquent de plus en plus sur celui du secteur des jeunes. En marge de ces derniers, se consolident certains services de formation tel celui de l'intégration socioprofessionnelle qui met l'accent sur le développement de l'« employabilité »; seuls les programmes d'alphabétisation et d'intégration sociale conservent une marge d'autonomie.

Différentes consultations sur la formation des enseignants et enseignantes ainsi que sur les politiques ministérielles (M.E.Q., 2007) semblent évacuer la spécificité de l'éducation des adultes et illustrent bien le statut mineur qu'on lui accorde. D'emblée, on suppose que l'enseignement aux adultes est une modulation de l'enseignement secondaire ordinaire. Cette approche monolithique désavantage le secteur de l'éducation des adultes dont le ministère de l'éducation, du loisir et du sport (MELS) semble hésitant à vouloir reconnaître la spécificité. Et quand vient le temps des réformes ou d'injection de nouveaux services, cette institution tombe dans l'oubli. À preuve, dans le projet ministériel mis en branle par la Ministre Courchesne, *L'école, j'y tiens*, l'accent est mis principalement sur une intervention prévenant le décrochage scolaire. Comme les mesures proposées visent surtout le primaire et le secondaire, on voit bien que le raccrochage ne fait pas partie de ses priorités, occultant par le fait même tout le travail de réinsertion scolaire fait par les C.F.G.A. auprès des adolescents, jeunes adultes et adultes qui reviennent aux études.

Une absence de positions claires en faveur de l'éducation des adultes remet en cause également l'expertise universitaire québécoise dans un champ par ailleurs en expansion. L'enseignement aux adultes est tributaire d'un mouvement d'uniformisation des programmes

de formation qui s'est amorcé depuis plusieurs années (Voyer,2002; M.E.Q.,1996). Pour la plupart des universités, préparer un futur enseignant selon les compétences et des connaissances de la matière, la planification de la leçon ou de la gestion de classe, c'est le préparer tout autant à travailler auprès des adultes qu'auprès des enfants et des adolescents. On n'y voit donc pas de distinction entre l'approche pédagogique et andragogique. De là, cette prétention que les programmes ont des contenus de formation communs, d'une généralisation d'un modèle de formation et de discipline à l'ensemble des programmes peu importe les effectifs ou le type d'élèves. Il en va de même de la gestion des comportements difficiles chez les élèves, allant jusqu'à importer les modèles en adaptation scolaire du secondaire à l'éducation des adultes.

Par ailleurs, les gestionnaires de ces centres doivent composer avec une gestion des budgets à partir de trois sources de fonds, aux règles différentes. Le MELS décide des notions enseignées et du temps requis pour les maîtriser, alors que le Ministère de l'Emploi et de la Solidarité et celui des Relations avec les Citoyens et de l'Immigration décident des objectifs d'insertion et du nombre d'heures subventionnées. Les montants et les politiques de provenance des fonds changent très souvent. Le MELS peut décider qu'une formation requiert 2000 heures et un autre ministère, de n'en subventionner que 600 (Meesing et Seifert, 2002;105). Ce qui n'empêche pas ces établissements de démontrer une volonté d'offrir plus de services de soutien aux élèves.

Qui plus est, les actions en formation professionnelle menées par Emploi Québec ces dernières années, ne sont pas sans décourager, voire marginaliser davantage les élèves qui éprouvent plus de difficultés que d'autres. Voyer nous mettait en garde de cette tendance évidente à vouloir « *rentabiliser l'éducation* » (2002;194), par une surenchère des exigences de formation et de sélection des candidats. Malgré cela, cette école a toujours su tirer son épingle du jeu par l'innovation et la création; elle est reconnue comme une batailleuse pour la clientèle qu'elle dessert et un leader dans le développement social des collectivités. Il ne faudrait, cependant, pas trop compter sur ses seuls bons coups et que les instances politiques se délestent de leurs responsabilités à son égard, la privant du soutien qu'elle est en droit de recevoir.

2. Les pièges qui nous guettent de marginaliser des élèves!

Des chercheurs de l'éducation (Baby,2005; Dubet,1996) ont évoqué les pièges qui guettent les établissements scolaires à institutionnaliser la marginalité dans leurs murs, créant ainsi une distinction entre les bons et les moins bons élèves, entre ceux qui valent la peine qu'on s'investisse et les « autres ». Et les centres de formation générale des adultes n'échappent pas à cette réalité. Ces pièges se traduisent dans nos actions posées et discours entretenus et portent sur trois dimensions : relationnelle, pédagogique et organisationnelle. Ils sont souvent de nature inconsciente et involontaire, parfois justifiés par des considérations administratives, organisationnelles ou de bienséance. Ils peuvent être voulus et explicites afin de contrer un malaise ou une menace perçue. Ces pièges sont le produit insidieux et progressif d'un cumul de distances prises par les intervenants scolaires envers ceux et celles dont ils n'arrivent plus à s'identifier professionnellement et qui sont sources d'inconfort. Plus loin dans le texte, je développerai sur les inconforts vécus, du jeu des interactions négatives entre les élèves et nous, ces auto-sabotages de leur part rendant la relation enseignant-élève difficile. Mais voyons d'abord, comment s'articulent dans la vie de tous les jours les distances prises envers ces élèves contribuant à leur marginalisation?

Des distances qui s'opèrent et des élèves qui écopent!

Le processus de marginalisation des élèves s'initie d'abord par une **distance physique**, un premier réflexe de protection où l'intervenant scolaire cherche à éviter des élèves, en leur accordant le moins de temps possible dans l'exercice de ses tâches, allant jusqu'à éviter les lieux qu'ils fréquentent. Un retranchement auprès de collègues et le développement de clans entre personnes qui pensent et se sentent comme eux font partie de ces des stratégies singulières et observables dans le milieu. On tente ainsi de reconquérir un semblant de zone de confort professionnel.

Ensuite, apparaît dans le mode de pensée de l'intervenant une **distance cognitive** où ce dernier se fait une représentation de ces élèves dans l'école, porteuse de stéréotypes ou de raisonnements fallacieux à leur égard, distinguant nettement ceux qu'il considère les bons et les moins bons élèves. Nous assistons à un début de profilage « comportemental », un croisement d'observations retenues sur le comportement de certains élèves avec une information disponible à leur sujet qui tendent à les invalider. Il s'agit d'une période d'élaboration de représentations réductrices sur certains élèves (diagnostics posés, définitions, appellations...) et un début de positionnement quant aux limites à considérer dans l'exercice de leur fonction auprès d'eux. Une vision pessimiste des intervenants scolaires sur les difficultés de leurs élèves et des impacts de leurs actions sur eux. Ce qui

les amène à être de plus en plus réactif et sur la défensive dans leurs interventions ainsi qu'envers tout changement préconisé par l'organisation.

Quand les situations vécues avec certains élèves « *nous rentrent dans le corps* » et nous épuisent émotionnellement, s'enclenche une **distance émotionnelle**. L'intervenant s'évertue alors à nier la situation des élèves ou la banaliser, jusqu'à déployer du cynisme ou de l'indifférence à leur égard. Un cumul de ressentiments annonçant un désengagement affectif de l'intervenant envers eux qui seront parfois pris à partie et faisant l'objet de propos sarcastiques.

Finalement, un consensus sur ces représentations et sur le type d'interventions appropriées pour ces élèves se formalisera à travers les structures et les programmes offerts révélant une **distance organisationnelle** concertée et structurée. Elle prendra alors un caractère permanent et légitimé dans l'organisation scolaire faisant apparaître certaines tendances négatives dans les façons d'agir et concourant à invalider certains élèves.

- Tendances chez les gestionnaires à répondre d'abord aux besoins organisationnels plutôt qu'aux besoins des élèves.
- Tendances chez les intervenants à soustraire ou à décourager des élèves des activités d'expression et d'appartenance scolaire (par crainte de perdre le contrôle sur les activités ou tout simplement chercher à éviter ceux-ci).
- Mise en place de politiques et règles de conduite strictes et peu flexibles.
- Tendances à minimiser les standards de réussite pour certains élèves.
- Tendances à augmenter les standards de réussite dans certaines matières créant ainsi de la dissuasion et de l'autoexclusion parmi les élèves.
- Tendances à favoriser un enseignement et des méthodes d'apprentissage demandant un prérequis d'autonomie et de motivation de la part de l'élève.

Somme toute, l'intervenant scolaire (gestionnaire, enseignant ou professionnel) est convaincu de l'incapacité de l'élève à participer à une vie académique et sociale « normale », le plaçant ainsi dans des situations dévalorisantes et/ou peu stimulantes pour lui. L'élève est ainsi désigné comme responsable des difficultés rencontrées que l'on associe à un manque de volonté de sa part ou à des déficiences personnelles.

Conséquemment, celui-ci épousera encore plus les attributs négatifs dont il est l'objet, éprouvant le sentiment qu'il est « *moins bien comme personne et moins bon élève que les autres* » (ce que clamait un ancien élève à l'éducation des adultes qui témoignait de mauvaises expériences vécues dans un de ces centres, ce qui l'avait rendu méfiant envers toutes formes d'institutions). Il subira l'école jusqu'au jour où il la quittera à nouveau, se soumettant à l'évidence qu'il ne peut pas faire partie des lieux sociaux valorisés (le marché du travail, les milieux scolaires conventionnels ou autres lieux d'expression sociale), se résignant à un style de vie d'assisté, au mieux, à une vie professionnelle précaire et sous-payée sans réel espoir d'améliorer son sort. Pour d'autres élèves, plus revêches et débrouillards socialement, ils résisteront farouchement à cette invalidation empruntant les voies de la délinquance (groupes criminalisés, gangs de rue...) ou celles de la marginalité culturelle pour se redonner du pouvoir et de la crédibilité sociale (ceci nous fait voir d'un autre œil les raisons à de telles allégeances et il nous faut apprendre à les considérer dans nos relations et interventions avec eux).

Ainsi, en quoi consistent ces actions et systèmes de pensée pouvant contribuer à la marginalisation de certains élèves dans nos murs? Mais d'abord, tentons de cerner le jeu des interactions négatives qui génèrent des inconforts entre certains élèves et l'intervenant, prédisposant ce dernier à se désengager d'eux.

Le jeu des interactions négatives entre les élèves et nous.

Pour comprendre ce jeu d'interactions négatives à la base de la marginalisation scolaire, il nous faut revenir à la nature même de la relation enseignant-élève, un produit d'incompréhensions et de malaises. Au départ, une relation biaisée entre l'élève et l'enseignant, marquée par l'éventualité d'un échec et/ou d'un conflit. (Tardif,1992;Rogers,1971). Dans le système scolaire, l'enseignant a un statut et des rôles précis; l'institution qui l'emploie s'attend à ce que les élèves dont il a la responsabilité acquièrent des connaissances définies et prescrites officiellement. L'enseignant est alors évalué sur cet aspect relatif à l'acquisition des connaissances. Par conséquent, dans la construction de sa représentation de l'élève, il va sélectionner les comportements qui indiquent que ce dernier peut lui permettre, comme enseignant, d'atteindre les objectifs poursuivis et, en retour, d'être reconnu comme un professionnel efficace en enseignement. Qui plus est, de par la tradition de ces centres où l'on côtoie habituellement une clientèle adulte, il s'attend alors à un élève attentif et motivé, capable de manifester une certaine autonomie dans ses démarches d'apprentissage; un élève qui respecte les consignes et ne perturbe pas le fonctionnement de la classe (Tardif,1992;416-420).

Mais quand vient les échecs répétés que vivent certains élèves, les absences aux cours à certaines plages horaires et dans sa classe, il en faut si peu pour que l'enseignant le prenne de façon personnelle. Ce qui faisait dire à une conseillère pédagogique :

« Quand le nombre d'élèves avec des échecs grimpe, alors la pression

est plus forte pour tout le monde. Quant aux absences aux cours des élèves à certaines journées ou moments de la semaine, la fatigue et le découragement peuvent se lire dans le visage de chacun de nous. »

Ainsi, ceux et celles qui n'entrent pas dans le moule du « *bon élève* », deviennent ceux que l'on tolère sans grande conviction de les voir capables d'assumer les tâches académiques demandées. Des élèves qu'on arrive à tasser ou à oublier parce qu'ils sont sans éclat ou trop exaspérants, rangés dans nos définitions « *d'élèves à problèmes* ». Certains d'entre eux deviendront les bouc-émissaires probants pour des intervenants scolaires qui jetteront leur dévolu sur eux, ne sachant plus comment les aborder ou les considérer en tant que personne. Tout cela, par des remarques désobligeantes exprimées dans les réunions de perfectionnement ou pédagogiques : « *il faut lessiver l'école de ces élèves perturbateurs et non motivés* »; des appellations et des qualificatifs réducteurs véhiculés auprès de collègues ou en présence de l'élève : « *décrocheurs, des élèves bourrés de problèmes, délinquants ou toxico, les clé ou des bien-être, les turbans ou les négros, enfants-roi ou hyperactifs* ».

Des élèves « blessés » qui sabotent la relation.

Il existe des élèves que j'appelle des « *blessés par la vie* » avec qui les intervenants scolaires peuvent éprouver de grandes difficultés d'intervention. Il s'agit d'individus 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 sentis rejetés de façon brutale, du fait de relations terminées de façon soudaine et incompréhensible (Lajoie, 2000;17). Dès lors, ce qui se met en place au contact d'un enseignant ou tout autre intervenant relève d'un jeu d'interactions conflictuelles. En effet, ces élèves vont d'emblée repousser l'enseignant, sinon s'accrocher à lui. Dans les deux cas, il s'agit du même phénomène, celui de la recherche d'un ancrage affectif perdu souvent depuis longtemps. Ceci fait naître chez eux beaucoup d'espoir, mais ils ont de la mémoire : *un chat échaudé craint l'eau froide*, dit-on! Pour une personne blessée, plus le potentiel de rapprochement, de chaleur, de réconfort est grand, plus étendu est le potentiel de blessure, le risque d'abandon et de trahison. Il y a impasse relationnelle (Drolet,2003).

Le drame, c'est que cette relation porte souvent beaucoup de souffrances et de difficultés. Même si l'enseignant est généreux et disponible, il finit par avoir envie de repousser cet élève, lui aussi. Un individu normal s'éloigne instinctivement de ceux qui le repoussent, le déprécie ou qui ne sont jamais satisfaits. Ce qui est difficile, c'est d'aller à contre-courant, d'entrer en relation et de continuer même si on a envie de réagir au rejet par le renvoi ou l'indifférence. Dans ce contexte, ce que l'on demande aux enseignants et aux intervenants est quasiment inhumain; ce qui peut expliquer, en partie, le désengagement de certains intervenants scolaires envers ces élèves. À vivre de telles impasses relationnelles, « *on en vient à croire à notre impuissance et à notre incompetence, n'ayant d'autre choix*

que de chercher à s'éloigner d'eux pour dissimuler notre désarroi », avouait un jeune enseignant en mathématique qui prétendait avoir une décision à prendre sur le futur de sa profession d'enseignant. De la même façon, ces élèves aspirent à ce qu'il en soit autrement et ainsi pouvoir réapprendre à faire confiance aux personnes en autorité et à l'institution.

Perpétuer des structures d'exclusion... et une absence d'analyse.

Dans l'organisation scolaire, il existe de ces structures et programmes scolaires porteurs d'intentionnalités plus ou moins concertées qui sont parfois préjudiciables au développement des élèves. De plus, quand ils sont reproduits dans nos enceintes, ils contribuent à développer chez les élèves un sentiment d'exclusion et de discrédit scolaire, les ramenant davantage à leurs handicaps et à leurs manques. Nous justifions ces regroupements avec l'intention de proscrire des élèves dans des lieux déterminés en vue d'assurer un encadrement serré pour éviter les dérapages et pour un meilleur contrôle. Il arrive que nous cherchions à dissimuler leur présence dans l'établissement et taire ainsi les échos de leurs bravades. « *S'offrir de la quiétude et une meilleure image auprès des autres établissements* », proclamait humblement une directrice d'un centre reconnaissant la pertinence de pousser plus loin sa réflexion sur les risques d'exclusion de certains élèves dans son centre. Sans compter qu'orienter et maintenir des élèves dans certains programmes le plus longtemps possible, permet d'assurer la viabilité de ces programmes et des emplois qui y sont rattachés, de la récurrence du financement et des ressources qui viennent avec et ce, au détriment de la mission recherchée (favoriser l'autonomie des personnes et une prise en charge de leur vie le plus rapidement possible). Toutes ces raisons administratives et organisationnelles évoquées font rarement l'objet d'une réflexion justement à cause des logiques contradictoires et des enjeux qu'ils sous-tendent.

L'absence d'analyse sur ces questions de fond et sur les mécanismes d'exclusion contribue à favoriser les voies de la répression ou de l'indifférence envers certains élèves. La théorie de la valorisation des rôles sociaux intègre le postulat qu'il faut amener les acteurs du milieu à prendre conscience des dynamiques négatives et de leurs motivations sous-jacentes de façon à introduire les correctifs nécessaires (Wolsfensberger et Thomas,1988). Sur le plan scolaire, on peut mettre à jour les effets pervers de ces motivations par l'analyse des aspects suivants : a-les insatisfactions formulées tant par les élèves que par les enseignants ; b- la détérioration des lieux et du mobilier ; c- une défection des programmes par les élèves, leur nonchalance à y participer ou une attitude de dépendance de leur part qui se perpétue dans la classe ; un discours « défaitiste » des enseignants et autres intervenants scolaires quand il s'agit de ces élèves et de leur avenir; et la façon de nommer ces élèves et de les qualifier sont autant d'indices d'un topo réducteur sur les personnes, d'attitudes malsaines et de pratiques discutables qu'il nous faut conscientiser et corriger (Tardif,1992; Watzlawick,1988).

Dogme ou courant à la mode.

Depuis quelques années, nous assistons à des débats entourant un certain nombre de concepts relatifs au domaine de l'éducation : intégration, inclusion, socioconstructivisme, humanisme, renouveau pédagogique, réforme... pour ne nommer que ceux-là. Là où le bât blesse, c'est quand ces débats demeurent à un niveau idéologique et qu'on en fait des dogmes infaillibles, répudiant tout ce qui s'est fait. Comme si le changement exigeait de renoncer à tout ce qui fut accompli et qu'à force de s'en gaver au quotidien, il allait produire des dividendes; comme s'il fallait adhérer à un courant à la mode pour se rendre crédible aux yeux de nos pairs, à une théorie « à la une » pour se donner bonne conscience et pour mobiliser nos troupes.

Il y a toujours un risque de « *déraper dans un virage intello pour dissimuler quelque chose que nous ne contrôlons plus ou qui nous dépasse... finalement, s'éloigner des vrais besoins de nos élèves et ne plus être à l'écoute de ceux et celles qui vivent avec eux quotidiennement* » déclarait un professeur d'université à la retraite. Ce que le milieu de la santé et des services sociaux a compris, avec tous les succès rencontrés par la « désinstitutionnalisation » des années 90 publicisée en grande pompe et tributaire d'une vision d'intégration sociale qui se voulait, pourtant, efficace et révolutionnaire pour les clientèles aux prises avec un problème de santé mentale. Ce sont ces mêmes appréhensions au changement que clament haut et fort les intervenants scolaires impliqués dans les programmes d'intégration socioscolaire des clientèles en difficulté, aucunement rassurés par les politiques ministérielles et par les promesses d'ajout de ressources qui se font encore attendre (Bessette et Boutin, 2009). Ici, le piège est de créer des attentes aux intervenants et de les laisser dans l'incertitude (renouveau pédagogique, il y a, renouveau pédagogique reporté; une réforme pour ceci, modifiée pour cela...), lesquels auront tôt fait de se désengager de toutes initiatives ministérielles et de leur propre organisation scolaire.

Dans un autre ordre d'idée, certains établissements scolaires revendiquent le fait que l'école est faite pour enseigner et non pour réadapter et que c'est en utilisant les méthodes pédagogiques uniformisées et en s'appuyant davantage sur notre mission « d'enseigner » que l'on pourra normaliser les jeunes en difficulté, les remettre sur la bonne voie (Gendreau, 2001; 232). Cette prétention est d'ailleurs soutenue par certains penseurs de l'éducation qui croient qu'intégrer ces élèves avec « *les bons élèves* » est garant d'une meilleure stimulation académique. Une inclusion dite « totale » misant sur la stimulation du groupe et sur la capacité de l'enseignant à gérer sa classe. Un leurre que beaucoup d'enseignants et enseignantes de tous les niveaux scolaires commencent à dénoncer sur la place publique, faisant valoir les impacts négatifs sur ces élèves en difficulté comme ceux « *plus forts et/ou plus motivés* » qui sont ralentis dans leur évolution scolaire (Journal *Le soleil*, 14 avril 2009). Plusieurs études américaines et québécoises traitant de l'intégration des élèves qui présentent des troubles de comportement dans les classes régulières, ont clairement mis en doute ce postulat observant même une accentuation des difficultés de comportements chez ces derniers, à cause justement du maintien de préjugés et d'attitudes défavorables de la part des pairs et des enseignants (Desbiens et autres, 2003). Il en est de

même pour les étudiants présentant des difficultés d'apprentissage laissés souvent à eux-mêmes dans ces classes; ils n'auront d'autres choix que de quitter l'école de leur plein gré. Je laisse une conseillère pédagogique se prononcer sur les tenants et aboutissants d'une expérience scolaire inclusive, soutenue par les principes d'une quelconque infaillibilité idéologique.

«Pour la sacro-sainte « inclusion scolaire » et sous prétexte de ne pas étiqueter personne, dans ces classes, les rejets sont identifiés, les têtes folles sont barrées, des clans se forment et les abandons se succèdent. Les classes s'épurent... et tout s'explique par le fait que tout le monde a eu la même chance; certains l'ont pris et d'autres pas, dira-t-on...on s'en lave les mains car on a suivi les règles et les principes qui s'y rattachent ».

À cela, je rétorque qu'une intégration physique de l'élève à une structure et à un groupe valorisé ne constitue pas en soi un facteur de réussite à l'intégration (Wolsfensberger et Thomas, 1988). Ce sont les relations s'y prêtant qui le font (Cyrulnik et Pourtois, 2007; 165) et surtout ce que l'on envisage favorablement pour la personne de l'élève. Ceci nécessite de la part de l'intervenant scolaire un regard rigoureux et constant sur sa pratique, sur ce qu'il fait et pourquoi il le fait, et savoir qu'il peut compter sur des ressources d'appui.

Nier la souffrance de nos élèves... ou la surexposer.

« À côtoyer ces élèves et leur souffrance, on vient à s'y faire et à ne plus la voir » concédait en catimini une enseignante oeuvrant dans un programme d'intégration sociale pour décrocheurs. Quand leurs histoires pathétiques et leur vie dure rencontrent notre impuissance, surviennent alors la banalisation des situations et la négation d'une empathie à l'autre. Une distance émotionnelle, un mécanisme de protection dont font montre des intervenants en situation d'intervention. Toujours est-il que cette enseignante reconnaissait toute la subtilité du malaise ressenti et des efforts à engager dans sa pratique de tous les jours pour ne pas glisser vers, ce qu'elle appelait, *« une froideur professionnelle »*. On vit avec la souffrance des autres comme si elle était inévitable et sans issue pour ceux et celles qui la vivent. Incidemment, cette souffrance qui habite nos élèves est souvent dissimulée par les crocs qu'ils exhibent pour nous faire peur, par l'ennui qu'ils nous projettent et la nonchalance qui les rend peu attrayants. *« Rien de moins que le plus plate ou le plus exaspérant d'eux-mêmes...encore faut-il rendre ces élèves sympathiques et leur cause attrayante? Ce qui n'est pas gagné d'avance... »*, me confiait une directrice adjointe d'un de ces établissements scolaires laquelle s'évertuait à vouloir créer des rapprochements élèves-enseignants, se butant à des obstacles et à des dissidences dont elle n'avait pas soupçonné l'ampleur. Et elle en rajoute :

« À tous les jours, les médias nous relatent les morts et les atrocités dans le monde. La cassette se répète et on vient à s'y faire, sans plus; le drame insolite et quotidien de la banalisation, c'est-à-dire de la tolérance à l'intolérable et du début d'un fossé que l'on creuse entre ceux qui souffrent et nous. C'est bien de nos élèves et de nous que je faisais allusion. »

Avec ces élèves, on s'efforcera à intervenir sur un mode défensif, en réaction aux difficultés qu'ils soulèvent, davantage pour se protéger que pour répondre à leurs besoins. *« Il faut que tu apprennes à te blinder, sinon tu vas te faire monter sur le dos et ils vont t'épuiser »* disait une enseignante à une jeune collègue. De telle sorte qu'il est préférable de nier l'autre et ce qui l'habite, avant qu'il nous envahisse et nous gruge. Une règle de survie non écrite mais bien présente dans les milieux d'intervention auprès des clientèles plus difficiles et qui demandent plus.

À l'opposé, il y a cette conduite qui tend à surexposer les élèves dans une prise en compte abusive de leurs manques et tiraillements émotifs. Par exemple, il n'y a qu'à observer certaines activités où les élèves témoignent de leur vécu ou abordent leurs difficultés, s'enfermant dans une attitude essentiellement émotionnelle. Il est vrai que ces témoignages personnels et le dévoilement de leur intimité peuvent constituer une phase nécessaire dite de ventilation avant d'entreprendre une phase d'analyse pour accéder au changement. Mais, quand l'expression de ces vécus demeure à un niveau strictement émotionnel et de la ventilation, elle peut enfermer celui qui témoigne et ceux qui écoutent dans une attitude essentiellement émotionnelle, incapables d'envisager un processus de résolution de problèmes lequel fait habituellement intervenir la logique et la mobilisation des personnes. Il y a un risque pour l'élève de s'enliser dans un rôle de victime, de persister dans la croyance d'avoir été floué et que seules l'attitude et l'action des autres peuvent changer le cours de sa vie; tandis que pour celui qui l'accompagne, de croire à une situation de vie sans issue, d'abdiquer face à des solutions possibles et faire place à la seule compassion. Ces attitudes pédagogiques ont en commun l'impuissance et le désengagement des intervenants scolaires face à une réhabilitation et une mobilisation possible de leurs élèves.

Oublier de mettre des hommes et des femmes « debout ».

On a souvent considéré l'éducation des adultes comme une formation sur mesure en vue d'une adaptation des individus à la société : préparer ceux-ci aux besoins du marché du travail et aux compétences sociales et professionnelles demandées, de sorte qu'ils puissent assurer une productivité élevée. Dans nos programmes et habitudes pédagogiques, nous travaillons à vouloir outiller nos élèves pour qu'ils soient de bons citoyens et de bons travailleurs. Ce qui est louable en soi et de bonne renommée, considérant les pressions et valorisations sociales entourant l'intégration au marché du travail et son aspect fortement

identitaire (Gauthier,1987;57). Mais pour les élèves qui ont connu l'échec d'une adaptation à répétition, il en faut si peu pour qu'ils se butent à ce qu'on leur propose, tellement la méfiance est grande envers les institutions, eux qui sont habités par la crainte viscérale de se river le nez à nouveau. D'autant que cette formation à l'adaptation vécue à la polyvalente est souvent le produit de sermones et de remontrances sur le quoi dire, quoi penser et le comment agir.

Par le lot de difficultés rencontrées en leur présence, nous risquons de reproduire les mêmes erreurs de parcours qu'ont été les tentatives vaines de gestion de comportements. Notre rôle n'est-il pas plutôt de les amener à prendre position sur ce qu'ils vivent et à se faire critique de la réalité sociale ambiante? Finalement, il ne s'agit pas pour eux de s'adapter coûte que coûte à la société mais bien d'y trouver leur place et faire leur marque selon leurs désirs et aspirations les plus légitimes. La génération des jeunes d'aujourd'hui l'a compris en voyant leurs aînés faire de l'insertion professionnelle, la valeur ultime; tel un dogme intériorisé sans une réflexion préalable et souvent au détriment de leur santé physique et mentale (Gauthier et autres, 2002).

Il faut parfois se méfier d'une soi-disant « *adaptation sociale* » car l'expérience a démontré que certains sujets remarquablement adaptés à leur environnement et souvent crédités de réussites professionnelles, sociales, voire familiales, souffraient profondément de vacuité intérieure, d'impression de ne pas vivre pleinement leur vie (Cyrułnik et Duval,2006;258). Winnicott (1972) parle de personnes s'adaptant aux circonstances extérieures mais au détriment de la complétude de leur personnalité. Un travail sur soi prenant la forme de différents chantiers, d'itinéraires variés selon les individus et leurs histoires (Desmarais et autres, 1999). En résumé, mettre des hommes et des femmes debout avant de les envoyer dans l'arène de la productivité et de la compétitivité, les rendre critique et mieux armés face à la société et ses contradictions sociales (Baby,2005; Freire,1974); à tout le moins, leur apprendre à saisir dans quoi ils s'embarquent et à quels risques ils s'exposent.

Ceci dit, il ne suffit plus de croire que seule la réussite scolaire est notre objectif faisant abstraction de la réussite éducative(attitudes, valeurs, développement personnel) et sociale (acquisitions d'habiletés sociales, de connaissances sur les droits et devoirs de citoyen, afin d'apprendre à faire sa place dans la société). Comme il est faux de croire ou vouloir croire que ce sont tous des adultes motivés et responsables (des clientèles dont nous sommes habitués et qui faisaient la spécificité de ces centres de formation) et ainsi, planifier notre fonctionnement en ce sens. Il y a risque de créer une surenchère des valeurs d'autonomie et de responsabilisation dans le milieu, d'en faire des prérequis de fonctionnement, plaçant en arrière plan les élèves qui éprouvent de la difficulté à les assumer.

Exiger moins ou peu de des élèves.

Pour certains enseignants, il existe des élèves ne personnifiant pas les élèves espérés, et qui ne rejoignent pas les standards de réussite scolaire souhaités. Ce qui conduit à des attitudes défaitistes à leur égard, transcendées par un ensemble de sentiments et de ressentiments : que ce soit par la pitié qu'ils nous inspirent, ceux-là avec qui nous avons baissé les bras, convaincus qu'ils ne peuvent s'en sortir ou faire leur place dans la société tout en demeurant sympathiques à leur cause. Chercher à les protéger (surprotection) ou leur éviter les situations de frustration, c'est souvent la conséquence d'une trop grande compassion extirpant l'autonomie des personnes; d'un désintéressement à leur cause et par une incrédulité sur leurs capacités de réussir et de s'en sortir; « *qu'ossa donne!...ils sont voués de toute façon à l'échec, à l'assistance publique ou familiale... ils iront nulle part...c'est peine perdue* ».

Dans certains programmes scolaires, entre autres, celui de l'intégration sociale regroupant des clientèles présentant des difficultés intellectuelles, physiques ou de santé mentale, il existe un piège (souvent mentionné d'ailleurs par les enseignants et intervenants de ces programmes)de leur proposer trop assidûment des activités à caractère ludique ou occupationnel corroborant des croyances réductrices à leur égard. Comme si on leur envoyait le message de leur improductivité, de leur incapacité à contribuer à la société ambiante, les reléguant à des rôles de bénéficiaires de services et de consommateurs d'activités de divertissement. La nonchalance de nos actes éducatifs et le peu de réflexion qui s'ensuit, sont des pièges qui nous guettent de tomber dans un laxisme professionnel. Un ancien élève qui a fréquenté ce programme dans un centre d'éducation des adultes, me racontait avoir connu un enseignant qui, chaque matin en début de classe, demandait aux élèves ce qu'ils voulaient faire de leur journée. Même avec sa déficience intellectuelle, cet élève avait compris le peu d'intérêt qui animait cet enseignant à les encadrer et avait immortalisé son expérience scolaire par un dessin représentant son enseignant les pieds sur le bureau à lire son journal, un café à la main devant une classe d'élèves hébétés.

Rendre l'apprentissage plus excluant qu'accessible.

La littérature scientifique traitant des élèves présentant des difficultés d'adaptation scolaire a souvent dénoncé l'uniformisation de méthodes d'apprentissage dans nos établissements scolaires, voire la restriction à quelques-unes pour soutenir l'acquisition des savoirs. Bien que les centres de formation générale aux adultes ont saisi le message envoyé et en comprennent la pertinence d'une diversification des outils pour les clientèles qu'ils desservent, il n'en demeure pas moins qu'ils sont confrontés à des réalités pédagogiques qui concourent à décourager certains élèves dans leur démarche académique.

À titre d'exemple, je ne peux pas passer sous silence l'enseignement individualisé faisant pourtant la renommée de ces centres, une méthode généralement appréciée par les élèves affirmant pouvoir apprendre à leur rythme, et ne subissant plus la pression des

évaluations périodiques ou surprises. De fait, de nombreux élèves répondent favorablement à ce type d'encadrement pédagogique et y collaborent bien; une formule pédagogique développée en présence d'élèves adultes autonomes et responsables. Pourtant, elle peut s'avérer, pour certains, une source de malaises et un enfer à vivre, étant incapables de gérer cette autonomie d'apprentissage. Pour ceux-ci, éprouvant des difficultés à « *suivre le livre* » et cantonnés à travailler seul à leur pupitre, ce ne sera pas la situation pédagogique souhaitable; loin de là. Un gros irritant pour les uns se sentant laissés à eux-même et qui en arracheront; pour d'autres, cela sera plus démotivant qu'autre chose et ils quitteront l'école sans prévenir. On comprendra que pour eux, cette méthode d'apprentissage devient plus contraignante qu'aidante.

La sur-utilisation que certains établissement, voire ce que des enseignants en font a aussi un effet pervers sur le développement du sentiment d'appartenance à la classe comme au milieu, créant du même coup chez les élèves un sentiment d'isolement « dans la boîte ». Ils n'auront d'autres choix que de prendre leur mal en patience pour finalement s'exclure du cours, écrasés par le poids de l'ennui et d'une somme d'insatisfactions; on dira d'eux qu'ils n'ont pas su s'adapter, qu'ils manquaient de discipline de travail ou qu'ils ont boudé la disponibilité de l'enseignant. « *De toute façon, ce sont des élèves qui abandonnent toujours ce qu'ils entreprennent* » ais-je entendu d'une enseignante dans un sous-groupe d'étude à une journée pédagogique, lequel faisait l'autopsie des absences aux cours de leurs élèves. Une analyse expéditive liée souvent à un profilage comportemental sur la personne qui fait foi de la vérité, sans qu'on ait à se poser d'autres questions.

Entre les exigences de la performance et prendre le temps nécessaire.

Avec les élèves, il faut parfois « *du temps et de la besogne* », reconnaissait un enseignant, pour que la confiance s'établisse et qu'un projet émerge. Les enseignants sont souvent tiraillés entre les exigences de la performance qui leur sont imposées ou le besoin d'être productif, et le désir de prendre le temps nécessaire avec des élèves. Ceux-ci ont besoin de temps pour retrouver confiance en eux, dans l'enseignant et dans le système scolaire en général. Cela demande une grande liberté et disponibilité à l'autre dont nous ne possédons pas toujours à cause de contraintes ou horaires mis à notre disposition pour rencontrer les élèves. Ainsi, la durée, l'urgence d'une situation, le bon moment, la synchronisation, le suivi, la préparation ...des mots et des conditions sur le temps nécessaire (Groupe de recherche action-formation, 2002; 128-132) prendront des connotations différentes pour l'élève et l'intervenant scolaire, s'avérant des facteurs de bris de relation. On sait très bien que des élèves viendront à nous en situation d'urgence, incapables de respecter l'attente d'un possible rendez-vous; d'autres, plus fuyants ou rébarbatifs, se feront désirer et boycotteront les rencontres prévues testant par le fait même nos limites et notre désir de les aider. Sans parler de ces rencontres donnant l'impression de mener nulle part, ces moments que l'on estime perdus et qui, de l'avis d'une aide pédagogique, font partie de « *la mise en forme relationnelle entre l'élève et nous* ».

Dans les services publics (les centres de formation générale aux adultes ne font pas exception), le temps est comptabilisé et assujéti à une évaluation sur la base d'une production bien définie. Mais le mode de fonctionnement et les caractéristiques propres de nos élèves exigent que nous redéfinissions notre rapport au temps et son utilisation car il s'agit de « *produire de la confiance et du lien avant de les amener à assimiler des savoirs* » (Cyrułnik et Pourtois,2006;123). Somme toute, prendre du temps est gagnant, même quand il y a apparence de perte de temps ou de longueur. La réalité de l'intervention m'a enseigné une chose : ce n'est pas tant la durée du temps qui importe mais ce que l'on en fait et l'intensité de notre conviction face aux personnes.

3. Une approche « inclusive » à l'éducation des adultes.

D'entrée de jeu, je voudrais rappeler les trois grands principes qui ont fait de l'éducation des adultes ce qu'elle est et qui en fait un lieu recherché par les clientèles : **générer une augmentation de l'autonomie des individus, de l'estime de soi et du désir d'apprendre.**

L'autonomie est une valeur qui teinte cette école et attire tout particulièrement ceux et celles qui éprouvent de la difficulté à l'assumer, vu qu'ils en ont été privés ou échaudés; des élèves qui peuvent déterminer leurs propres besoins éducatifs et prendre part à leur démarche d'apprentissage. Ce besoin de reconnaissance à l'autonomie est de première nécessité pour ceux et celles qui en ont été découragés par des expériences de vie, lesquelles ont eu pour effet de nier leurs initiatives d'autonomie et conséquemment leur jugement. Rappelons que le jugement est le premier acte de connaissance chez l'individu (Bourdon,1994), une qualité intellectuelle à développer et le moteur de l'autonomie. Or ces élèves sont preneurs quand il s'agit d'apprendre à mieux se définir et à s'apprécier comme personne, à poser un regard sur eux-mêmes et sur les choses de la vie.

Pour un bon nombre de jeunes et d'adultes, un retour aux études s'avère un temps pour faire le bilan, apprendre à mieux se définir et surtout, à mieux s'apprécier comme personne. Ils sont conscients des actions posées qui les ont conduit à des impasses et à des choix inappropriés; pour certains, à une « *difficulté d'être* » (Jamouille,2000). Plusieurs d'entre eux ne sont pas en accord avec eux-mêmes et ne s'acceptent pas. La vision qu'ils ont de leur personne leur parvient à travers le prisme de leurs faiblesses et de leurs manques ou de ce que les autres possèdent. Un travail de reconstruction de leur image qui se veut complémentaire à une démarche d'assimilation de savoirs.

Le troisième grand principe rejoint les visées de la réforme pédagogique actuelle mettant l'accent sur un apprentissage inspiré du vécu des élèves et une reconnaissance de leurs capacités différenciées d'accéder aux apprentissages. Il s'agit, en fait, de réactiver le désir d'apprendre et redonner à l'élève le sentiment **qu'il peut apprendre à son rythme et à sa manière.** Ces derniers n'apprennent que ce qui est pertinent à une époque et à un contexte de vie. Par conséquent, leurs besoins et intérêts immédiats associés à leurs expériences et savoirs informels vont alimenter la motivation intrinsèque à l'apprentissage. On valorise ainsi une application immédiate de la connaissance, par opposition à l'application différée que les élèves vivaient à l'école secondaire et qui, pour certains d'entre eux, fut à l'origine de leur décrochage scolaire.

L'application de ces principes est conditionnelle à la capacité d'une organisation scolaire à s'adapter aux nouvelles situations, exigeant de la part des intervenants un changement de perspective sur la façon de concevoir l'école et leur pratique. Une

caractéristique fondamentale de l'approche inclusive qui implique une double transformation : une école ouverte à tous sans restriction et des pratiques diversifiées pour des besoins variés (Armstrong et autres,2000). Et quand on y regarde bien, de façon générale, les centres de formation générale aux adultes se signalent avantageusement par ce courant inclusif mettant au-dessus la personne de l'élève et tout ce qui la constitue.

Les quatre grandes conditions « éducatives » à l'inclusion scolaire.

Rappelons, a priori, que deux axes d'intervention sont à considérer dans la mise en place des conditions relatives à l'inclusion scolaire de tous nos élèves. Le premier axe regroupe les quatre conditions dites « éducatives », lesquelles vont donner du sens et du lien à un retour aux études et faire en sorte que tous les élèves se sentent reconnus dans leur différence; une inclusion participative, transplantée, différenciée et débattue. Le deuxième axe fait appel à une inclusion dite « supportée » où l'établissement met en place les ressources permettant d'actualiser ces conditions éducatives dans le milieu, leur donner du corps et de l'élan. Paraphrasant le titre de l'ouvrage de Bessette et Boutin (2009), l'inclusion ne sera qu'une illusion maintenue si elle n'est pas soutenue par des ressources humaines et matérielles suffisantes. L'organisation scolaire doit pertinemment établir les énoncés de mission, les politiques et les mesures visant l'expression de ces conditions éducatives et garantir leur évaluation continue.

A- Inclusion débattue

Une des premières conditions éducatives de l'inclusion scolaire passe par une démarche de réflexion de tous les intervenants du milieu en vue de se positionner et d'interagir avec les clientèles scolaires. Une inclusion **débattue** par les intervenants visant à mieux connaître leurs élèves, leurs besoins et attentes face à l'école, du rôle qu'ils peuvent jouer auprès d'eux, de même que les limites, contraintes et malaises auxquels ils sont exposés à les côtoyer. Également, un processus de réflexion continue et structurée dans l'école permettant aux différents intervenants scolaires de faire l'analyse des défis à relever ainsi que des conditions favorables à la réussite des élèves. Le but de l'exercice s'inspire de la pédagogie de la conscientisation de Paulo Freire et vise « à créer des rapprochements et développer une solidarité effective avec les personnes plus vulnérables socialement » (Ampleman,1994;10), en développant une représentation plus positive des élèves et de leurs capacités à progresser académiquement et socialement.

De la même façon, cette démarche de reconnaissance doit être entreprise par les élèves en vue de mieux apprécier leurs intervenants et appréhender plus favorablement leur vie scolaire. Pour les étudiants, il s'agit d'être entendus et reconnus comme ayant un mot à dire sur les analyses qu'ils sont en mesure de faire de leur situation dans leur école. Ils peuvent ainsi préciser leur projet de retour aux études et réapprendre à se penser en d'autres

termes que ceux qu'on leur a rabâchés à l'école ou dans leur famille. Une école qui devient un lieu d'expression et d'analyse autant pour les « *conscientisés* » que pour les « *conscientiseurs* » (Freire, 1974).

Le retour aux études devient alors un temps propice pour remettre en perspective les expériences vécues qui ont pu contribuer à l'émergence de la violence ou de la passivité chez certains élèves. Une étape dans leur vie afin d'entrevoir la possibilité de transformer leur situation et croire en leur capacité d'y arriver. Une démarche de conscientisation entreprise autant avec les pairs qu'individuellement et pourquoi pas conjointement avec les intervenants scolaires qui les accompagnent dans ces chantiers d'inclusion?

En début d'année scolaire, un de ces centres de formation organisait une journée pédagogique portant sur la question suivante : ***comment faire de cette relation enseignant-élève pour qu'elle soit constructive et satisfaisante pour les deux?*** L'activité visait à créer des rapprochements enseignants-élèves tout en travaillant les représentations et les connaissances de l'un envers l'autre, de fixer les bases d'un nouveau départ. Les élèves furent invités à un dîner-échange avec leurs enseignants; la réponse fut étonnante quoique chargée de scepticisme de part et d'autres. L'expérience produisit des effets inattendus à un point tel que l'on jugea bon de récidiver à deux reprises au cours de l'année. De l'avis de la directrice du centre, ces « *rencontres gratifiantes* » s'avèrent des réducteurs de tension et des facteurs de mobilisation dans les activités du centre.

« ...Quand le professionnel et la personne en difficulté connaissent bien tous les deux leurs limites, leurs responsabilités et leurs rôles respectifs...connaissent et reconnaissent les savoirs et les projets de l'autre, ceci diminue le rapport inégalitaire et la tension que les parties vivent au départ » (Groupe de recherche action-formation,2002;117).

C'est dans cette même école que l'on a pris conscience de l'importance de la participation des enseignants dans les activités informelles et parascolaires; des activités moins tributaires à un rapport d'autorité s'avérant des opportunités relationnelles inédites. J'ai en mémoire cette expérience dans un autre centre où l'on offrait les services du déjeuner aux élèves; un service tout autant fréquenté par les enseignants et tellement apprécié par la nature des rapports égalitaires et conviviaux qu'il suscitait, que l'on jugea bon d'en allonger le temps d'utilisation. Ce qui faisait dire au directeur du centre à une journée pédagogique traitant de la résilience : « *on vient de se donner les bases d'une ambiance résiliente où une heureuse coexistence peut se mesurer par les sourires des uns et des autres* ». Les préliminaires à ces débats, dirons-nous, commencent par l'ambiance qui s'y prête, par ces initiatives anodines et souterraines de la vie scolaire qui font rarement partie de notre évaluation éducative.

B- Inclusion transplantée.

Pour aider l'élève à s'intégrer dans son nouveau milieu scolaire, doit s'opérer ce que j'appelle une inclusion **transplantée** dans laquelle l'école tient compte des expériences antérieures de l'élève et du bagage de représentations qu'il en a fait. « *La capacité de se projeter dans un avenir dépend de la possibilité de se situer par rapport au passé* » soutenait De Gaulejac (1996;259). Ceci exige de greffer le passé de l'élève à son présent, de l'amener à donner du sens à un projet de retour aux études (le premier axe de transplantation). Je songe à ces activités de « *reconditionnement à la vie scolaire* » offertes en début d'année par un établissement dans le but de modifier les mauvaises prédispositions mentales et habitudes que certains élèves manifestent lors d'un retour aux études. Cette période d'adaptation à l'école nécessite une connaissance des personnes qui vont l'accompagner, des structures et modes de fonctionnement ainsi que des règles qui régissent la vie scolaire. Par la mise en place, que ce soit de « *la semaine d'intégration* » ou ces périodes dites de « *préparation à un retour aux études* », plusieurs centres de formation ont compris la nécessité d'une transplantation à l'école, pour les élèves incertains de leur projet scolaire et/ou échaudés par les expériences scolaires passées.

De la même façon qu'une transplantation de l'élève à son école doit mener à un travail de transition de l'élève aux autres institutions sociales et de préparation à la vie autonome (le deuxième axe de transplantation). À ce titre, un grand nombre d'élèves et d'anciens élèves ont témoigné de leurs inquiétudes et difficultés à intégrer les études supérieures, prétextant que les habitudes d'apprentissage préconisées à l'éducation des adultes (sur la base de leur autonomie, de leurs objectifs personnels et à leur rythme...) ne cadraient pas nécessairement à la réalité des autres instances scolaires. D'où le bien-fondé de se pencher sur l'organisation d'ateliers préparatoires aux études supérieures, d'ajuster au besoin (et non calquer) nos méthodes et habitudes pédagogiques à celles des autres instances scolaires. Qui plus est, il n'y a qu'à observer l'engouement des élèves à participer aux activités de cuisine ou de la cuisine collective, des moments privilégiés répondant autant à des besoins de socialisation qu'à ce besoin de bien se nourrir. « *Ouvrir la porte du frigidaire en arrivant à la chambre, et savoir qu'il y a quelque chose de bon pour un bout de temps...c'est juste assez pour avoir hâte de rentrer chez nous.* » avouait un élève demeurant en chambre au centre-ville de Québec.

Par ailleurs, de l'avis de plusieurs intervenants scolaires, cette transplantation à la communauté va au-delà de la seule préparation des compétences ou des habiletés à une intégration professionnelle ou scolaire. Ils insistent notamment sur l'importance d'effectuer un travail de revivification des valeurs d'entraide et de respect entre les élèves qui vont retourner dans leur communauté; celles-ci étant effritées ou bafouées dans certains milieux, le produit de conditions socioéconomiques difficiles vécues dans pauvreté, le chômage et la violence quotidienne. Voici ce que déclarait une enseignante oeuvrant dans un milieu défavorisé en milieu urbain : « *des élèves se font violence entre eux, se chamaillent, se ridiculisent ou font tout pour discréditer l'autre, c'est à croire que la violence et l'insulte font partie de leurs codes culturels. Comme si la tendresse, l'expression de ces malaises ou*

d'une empathie pour les autres étaient des signes de faiblesse ». Un travail de reconstruction des valeurs citoyennes qui passe par l'apprentissage de comportements et d'attitudes socialement acceptables, créant du lien social basé sur l'entraide et la coopération.

De par leur position sociale, la mission qui les caractérise et les attentes plurielles de leurs clientèles, ces établissements sont appelés à faire de l'éducation sociale et à devenir des lieux de transplantation d'un espoir social. Un élève qui prétendait être membre d'un gang de rue dans un quartier montréalais, affirmait ce qui suit; *« ici, je peux avoir d'autres ambitions que de surveiller mes arrières et de claquer dans le tas. Je peux penser à ce que je veux de mieux pour moi et ma famille... et il y a les profs qui m'encouragent. »*

Ce faisant, nous voyons de plus en plus d'établissements établir un partenariat avec les ressources du milieu, s'assurant du soutien et d'un suivi des élèves en plus grande difficulté lors du retour dans la communauté. Des activités scolaires et parascolaires, stages en milieu de travail, observations- terrain, rencontres ou parrainages, sont mises à profit pour faciliter leur intégration. Des complicités informelles et formelles avec les CSSS, centre local d'emploi, organismes communautaires, employeurs, etc., font aussi partie de ces passerelles à l'autonomie sociale des élèves.

C- Inclusion participative.

L'inclusion scolaire advient également par une inclusion dite **participative** dans laquelle l'élève est encouragé à s'impliquer activement dans sa démarche d'apprentissage et d'intégration au milieu scolaire. Une participation aux décisions et aux actions qui le concernent tout en l'encourageant à être un acteur actif dans le milieu scolaire et un spectateur attentif à ce qui s'y déroule. Participer signifie être en situation d'apporter quelque chose. Parfois il est dit qu'une personne participe parce qu'elle est présente à une activité, sans se soucier du contenu de ce qu'elle apporte; une implication passive où cette activité vise à l'occuper, sans plus. Cela peut constituer éventuellement une étape pour redonner confiance à la personne, rompre son isolement et se sentir utile. Mais, maintenir les personnes dans des activités occupationnelles est d'une autre nature que la participation active nourrie dans l'action, c'est-à-dire prendre part au débat auquel chacun apporte ses propres savoirs

Une des clés de la participation des élèves est de rompre leur isolement social en développant un sentiment d'appartenance au groupe-classe et/ou au milieu d'accueil. Par exemple, on a vu toute une différence de mobilisation chez les jeunes mères effectuant un retour aux études (programme Place au soleil) qui ont été consultées sur l'organisation et le type de regroupement-classe désiré; pour les horaires des cours ainsi que sur les ressources à mettre en place pour faciliter leur intégration scolaire. Ceci dit, ces jeunes mères ne voyaient pas d'objections à partager des expériences communes entre elles; certaines

préférant le groupe-classe fermé, d'autres se voyant intégrées à des classes ordinaires ou optant pour un mixte des deux possibilités. Elles ne voulaient surtout pas se retrouver dans un « *groupe ghetto* », préférant la diversité des rencontres et des regroupements afin de pouvoir échanger et acquérir un nouveau regard sur elles-mêmes et vis-à-vis les autres. Un bel exemple d'inclusion dans la vie scolaire, basée sur la consultation de ses acteurs principaux sur les processus organisationnels.

La mise en place du système de tutorat ou du « suivi global » de l'élève faisant appel à la responsabilité et au « **jugement** » de l'élève dans l'élaboration d'objectifs personnalisés, est un autre bel exemple de participation inclusive qu'ont su développer ces centres. On a compris qu'un système de tutorat efficace passe par une implication de l'élève assujéti à une régularité des rencontres, un encadrement structuré (objectifs, évaluation, relance, etc.) et une bonne relation tuteur-élève. Il n'est pas rare d'entendre des élèves témoigner leur appréciation de ces rencontres où ils se sentent concernés.

Il en va de même de l'implication des élèves à tous les niveaux de la vie scolaire, que ce soit par des consultations auprès d'eux sur les politiques concernant les absences aux cours, les règles touchant le civisme dans l'école ou l'organisation des activités parascolaires à offrir dans l'établissement. Et je ne parle pas ici d'une participation limitée aux seules instances scolaires formées des représentants étudiants (conseil de l'établissement, conseil étudiant...). On pourrait profiter d'échanges sur ces questions par des débats en classe, tribunes d'opinion organisées au centre social ou par le journal étudiant. Plus la réflexion et l'implication responsable foisonnent dans nos établissements, plus il y a émancipation de nos élèves. « *Ici, j'exprime mes opinions comme je ne l'ai jamais fait... je me sens écouté dans ce que je dis ...j'ai l'impression d'être pris au sérieux... cela m'encourage* », affirmait un nouvel élève de 16 ans qui venait de faire le saut de la polyvalente, lequel assumait la charge de la cantine étudiante sur l'heure du midi.

D- Inclusion différenciée.

Une autre condition qui fait consensus de plus en plus dans le milieu de l'éducation des adultes, réfère à une inclusion **différenciée** : une école se distinguant par la diversité des approches pédagogiques, du type de regroupement-classe et des formes d'expression rejoignant les capacités, les rythmes et les besoins différenciés des élèves. Des approches pédagogiques diversifiées dont l'enseignement individualisé, cours magistraux, enseignement mixte, par les pairs, par projet, etc.. Ce qui faisait dire à Paul Inshauspé : « *certaines 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* »(2003;34). Des regroupements-classes par cohorte d'âges (16-18,16-25,25 et plus), par intérêts, par projet, par classes ouvertes ou par niveau d'intégration favoriseront une meilleure autorégulation et implication des élèves.

Il y va également d'une école différenciée autant dans ses finalités éducatives que dans ses approches. C'est à Saint-Amant et Bouchard (1996) que nous devons cette définition de la réussite scolaire faisant appel aux différentes dimensions de la personne et sur lesquelles reposent les enjeux de nos interventions :

« Réussit celui ou celle qui acquiert certains savoirs définis (réussite scolaire) ainsi que certaines valeurs, attitudes, et comportements (réussite éducative) qui vont lui permettre de s'insérer socialement et de participer pleinement aux transformations sociales (réussite sociale) ».

La majorité de nos élèves retournent aux études pour parfaire leurs acquisitions académiques en vue de projets académiques ou socioprofessionnels. C'est la clientèle majoritaire dans nos centres à laquelle nous sommes habitués. Cependant, de plus en plus de jeunes et jeunes adultes arrivent avec des attentes qui ne sont plus seulement d'ordre académique. Des attentes, plus souvent qu'autrement, implicites ou mal formulées qu'il nous faut apprendre à décoder et à partager avec eux. Ainsi, il y a ceux qui voudront retrouver dans cette école un lieu propice à créer des liens significatifs et pouvoir réapprendre à faire confiance à une institution et aux personnes en situation d'autorité; ou bien retrouver une image plus positive d'eux-mêmes et se prouver qu'ils peuvent apprendre et atteindre la réussite scolaire. Une inclusion différenciée et diversifiée qui tend vers la « globalité » de la personne et une pluralité des parcours scolaires (Drolet et Richard, 2006).

Une école se voulant différente par l'audace de ses initiatives et prises de position, donc innovante et créative. Par exemple, un centre de formation ira jusqu'à autoriser des élèves, moyennant un projet bien défini avec eux, à s'impliquer dans les activités du centre sans nécessairement être obligés de participer aux cours. L'idée étant que cette démarche d'implication à la vie scolaire est un préalable pour certains élèves en vue d'une intégration à la classe proprement dite. Pour d'autres élèves intégrés au processus académique, on compensera certaines absences aux cours en échange de leur participation active aux activités du centre. Un pari audacieux qu'on fait des gestionnaires chevronnés d'emprunter des « *accommodements inclusifs* » en réponse à des besoins particuliers de leurs élèves et ce, en dépit parfois du regard suspicieux de leurs propres instances scolaires. Des interventions distinctes pouvant devenir « la norme » d'une vie pédagogique à notre couleur parce que nous aurons consenti de s'impliquer dans le respect des différences.

CONCLUSION

Le grand gaspillage de l'école en général fut son incapacité à utiliser les expériences de l'élève vécues à l'extérieur de l'école, dans l'école elle-même. Ces savoirs informels et expertises acquises hors du champ académique prendront du sens dans ces établissements et seront intégrés au processus d'apprentissage de l'élève. Il en va de même pour les essais-erreurs, tentatives de projet s'étant soldées par un échec ou autres expériences malencontreuses qui feront l'objet d'analyses partagées en classe. Qui plus est, cette connaissance, voire une reconnaissance de la quotidienneté de l'élève et de sa culture propre, de ses manques comme de ses potentialités, constituent les premiers jalons de l'inclusion scolaire. Une attitude pédagogique primordiale, reconnaissons-le, avant de les amener à acquérir des savoirs définis; ce que les Centres de formation générale aux adultes de la province ont compris au fil du temps en côtoyant des clientèles plurielles, aux expériences de vie aussi diversifiées soient-elles.

Paul Bergevin (1967) et Eduard Lindeman (1956), deux grands philosophes de l'éducation qui ont marqué l'éducation des adultes dans les années cinquante et soixante, insistaient déjà sur des méthodes d'enseignement collées à la réalité quotidienne des élèves, sur une méthode active de résolution de problèmes. Ce que nous appelons le socioconstructivisme. « *Les programmes d'enseignement aux adultes doivent être conçus en fonction des problèmes qu'ils ont à résoudre, des situations auxquelles ils doivent faire face. C'est là que commence l'éducation des adultes.* » (1967;169). Lindeman, quelques années auparavant, allait encore plus loin, mettant au premier plan le rôle de l'école des adultes dans l'apprentissage de l'analyse critique chez leurs clientèles, principalement celles qui en furent écartées ou fait défaut : « *Je conçois l'éducation des adultes en termes d'une nouvelle technique d'apprentissage...un processus mettant l'adulte en mesure de prendre conscience de son expérience et de l'évaluer. Pour ce faire, il ne peut commencer par l'étude des matières avec l'espoir qu'un jour, cette information lui sera utile* » (1956;160). Un discours toujours d'actualité, évoquant la nécessité de redéfinir la notion de succès dans nos établissements, laquelle ne soit plus fondée sur la seule réussite académique. Car, reconnaissons-le, un grand nombre de nos élèves ne parviendront pas à obtenir leur diplôme du secondaire, se butant encore une fois à l'échec scolaire et n'entrant pas dans les standards actuels de l'élève en situation de persévérance scolaire.

Il est indispensable d'impliquer tous les intervenants scolaires à une démarche de réflexion **continue et rigoureuse** sur les conditions favorables à l'inclusion scolaire de tous les élèves, sur les pièges existants et potentiels pouvant favoriser leur marginalisation. Une démarche par les gens du terrain qui possèdent déjà l'expertise psychopédagogique voulue et une connaissance des besoins de leurs élèves. Le risque étant de voir partir certains de nos élèves avec le vil sentiment **d'être moins bien et moins bon que les autres**, de les compter comme des citoyens inaptes ou inadaptés les reléguant à une certaine indifférence sociale.

Pour les élèves en difficulté, notre plus grand défi est de les amener à dissiper la crainte, voire la honte de devoir affronter à nouveau une défaite éducative. Ainsi, les faire passer de la peur d'échouer et de ne pas être reconnu comme une personne valide, au goût d'apprendre et de se donner du projet pour se remettre à rêver. Malgré des apparences souvent trompeuses, c'est justement à cette volonté de se remettre sur les rails que font référence ces jeunes et adultes par leurs non-dits empreints de comportements nonchalants ou revêches, par leurs transgressions aux cours et par les nombreux aller-retours à l'école. Des comportements insolites et inadaptés dont nous sommes enclins à réprimer et qu'il faut apprendre à décoder et à réorienter vers un projet constructif. Un défi doublé du même souci d'accorder notre soutien à ceux et celles qui exigent moins de notre attention et représentent encore la majorité de notre clientèle.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ampleman, G. G. Doré, L. Gaudreau, C.Larose,L. Leboeuf et D.Ventelou (1994) *La conscientisation; définitions et principes d'actions*, Collection Cahiers de la conscientisation, numéro1, Québec.

Armstrong, F. Armstrong A. Barton, L. (2000) *Inclusive, Éducation, Policy, Context and Comparative Perspective*, London, David Fulton.

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 Université du Québec, Sainte-Foy, p.159-180

..... (2005) *Pédagogie des pognés*, Presses Université du Québec, Sainte-Foy.

Bergevin, P. (1966) *Adult education procedures: handbook of tested patterns for effective participation*, Sea bury Press, New York.

Boudon, R. (1994) *L'université et les professions. Préface dans Boudoncle, R.* éditions L'harmattan et Institut national de recherche, Paris.

Crépas (2004) *Projet pilote secteur Nord : rapport d'étape présenté à la Commission scolaire du lac Saint-Jean, Jonquière.*

Cyrulnik, B. (2004) *Les vilains petits canards*, édition Odile Jacob, Paris.

Cyrulnik, B. et Duval, P. (2006) *Psychanalyse et résilience*, édition Odile Jacob, Paris.

Cyrulnik, B. et Pourtois, J.P(2007) *École et résilience*, édition Odile Jacob, Paris.

De Gaulejac, V. (1996) *Les sources de la honte*. Édition Desclée de Brouwer, Paris.

Desbiens, N., Royer, E, Bertrand, R. et Fortin L. (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 Université du Québec, Sainte-Foy, p. 133-157.

Desmarais, D., Beauregard, F., Guérette, D., Hrimech, M., Lebel, Y., Martineau, P. et Peloquin, S. (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.

Drolet, A. et Richard, J. (2006) *les jeunes dits en difficulté fréquentant l'éducation des adultes; l'état de la situation et l'activité pédagogique conscientisante*, Grad, Chicoutimi.

..... (2009) *L'absentéisme de nos élèves : que comprendre pour mieux intervenir?* Grad, Chicoutimi.

Dubet, F. (1987) *La galère; jeunes en survie*. Fayard, Paris.

Freire, P. (1974) *Pédagogie des opprimés*, Petite collection Maspero, Paris.

Gauthier, M. (1987) *Les jeunes chômeurs*. Institut québécois de la recherche sur la culture, Ste-Foy.

Gauthier, M. Hamel, J. Molgat, M. Turcotte, C. et Vultur, M. (2002) *L'insertion professionnelle et le rapport au travail des jeunes qui ont interrompu leurs études secondaires ou collégiales en 1996-1997*, Ste-Foy : INRS.

Gendreau, G. (2001) *Jeunes en difficulté; intervention psychoéducative*, édition Sciences et cultures, Montréal.

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, p. 12-35

Journal La presse (2009) *Éducation des adultes; un jeune sur six a de graves problèmes*, étude menée par Julie Marcotte, Université de Trois-rivières, 12 janvier 2009.

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, p. 48-59.

Larouche, A. et Morrissette, D. (2002) *La clientèle des 16-24 : rapport sur les pistes solutions*. Commission scolaire du Lac Saint-Jean, Alma.

Langevin, L. (1999) *L'abandon scolaire*, 2^e édition, Les Éditions logiques, Outremont.

Laprise, J.M. (1993) *Rapport d'enquête, les populations de l'éducation des adultes en formation générale dans les commissions scolaires*, Ste-Foy, Centrale de l'enseignement du Québec.

Lindeman, Eduard C. (1956) *The Democratic Man: Selected Writings of Eduard Lindeman*,

ed. Robert Glessner, Beacon, Boston.

Messing, K et Seifert,A. (2000) *La précarité et la diversité se rencontrent; analyse du travail des formatrices d'adultes*; dans Voyer, B. identité professionnelle, pratiques et conditions de travail, ACFAS 68, Montréal

Ministère de l'éducation du Québec (2000) *La formation à l'enseignement, les orientations. Les compétences professionnelles, version provisoire pour consultation*. Québec, Ministère de l'éducation, direction de la formation et du personnel scolaire.

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

Rogers, C.(1970) *Le développement de la personne*, édition Dunod, Paris.

Saint-Amant, J.C. et Bouchard, P.(1996) *Garçons et filles; stéréotypes et réussite scolaire*. édition Remue-ménage, Montréal.

Tardif, J. (1992) *Pour un enseignement stratégique; l'apport de la psychologie cognitive*. Les Éditions Logiques, Montréal.

Voyer, B. (2002) *Formateurs et formatrices d'adultes; identités professionnelles, pratiques et conditions de travail*; sous la direction de Brigitte Voyer, Acfas les cahiers scientifiques, Québec.

Watzlawick, P. (1988) *L'invention de la réalité : contribution au constructivisme*. Les Éditions du seuil, Paris.

Winnicott, D.W. (1972) *L'enfant et le monde extérieur; le développement des relations*. édition Payot, Paris.

Wolfensberger,W et Thomas, S. (1988) *Passing*, Les communications Opell, (traduction de M. Roberge), Montréal.



Alain Drolet, Ph. D.

Chargé de cours et professeur associé à l'Université du Québec à Chicoutimi, M. Drolet enseigne au département des sciences humaines.

Docteur en sociologie de l'Université Laval (2003), et détenteur d'une maîtrise en éducation de l'UQAC (1994), depuis quelques années, il s'intéresse tout particulièrement aux jeunes en difficulté fréquentant l'éducation des adultes ainsi qu'aux nouveaux défis qui attendent ces centres.

Cet ouvrage porte sur les élèves qui éprouvent des difficultés socioscolaires, les pièges qui nous guettent de les marginaliser et les conditions relatives à leur inclusion scolaire. Il constitue un outil d'analyse pour les différents intervenants scolaires (gestionnaires, enseignants et professeurs) sur les effets pervers et bénéfiques des actions posées envers ces élèves.

Après une présentation de l'état de la situation à l'éducation des adultes au Québec, l'auteur dégage les pièges relationnels, pédagogiques et organisationnels pouvant entraîner la marginalisation de certains élèves dans nos murs, ainsi que les quatre conditions « éducatives » favorisant leur émancipation scolaire et sociale.

Des témoignages inédits d'élèves et d'intervenants scolaires, des observations recueillies sur le terrain de la réalité quotidienne de ces centres viendront alimenter les propos de l'auteur.

Du même auteur :

2009, L'absentéisme de nos élèves à l'éducation des adultes : « Quoi comprendre pour mieux intervenir ? » UQAC.

2006, Les jeunes dits « en difficulté » fréquentant l'éducation des adultes; l'état de la situation et une démarche pédagogique conscientisante. UQAC.

2003, Jeunes exclus et la distanciation sociale, thèse de doctorat en sociologie. Université Laval, Québec