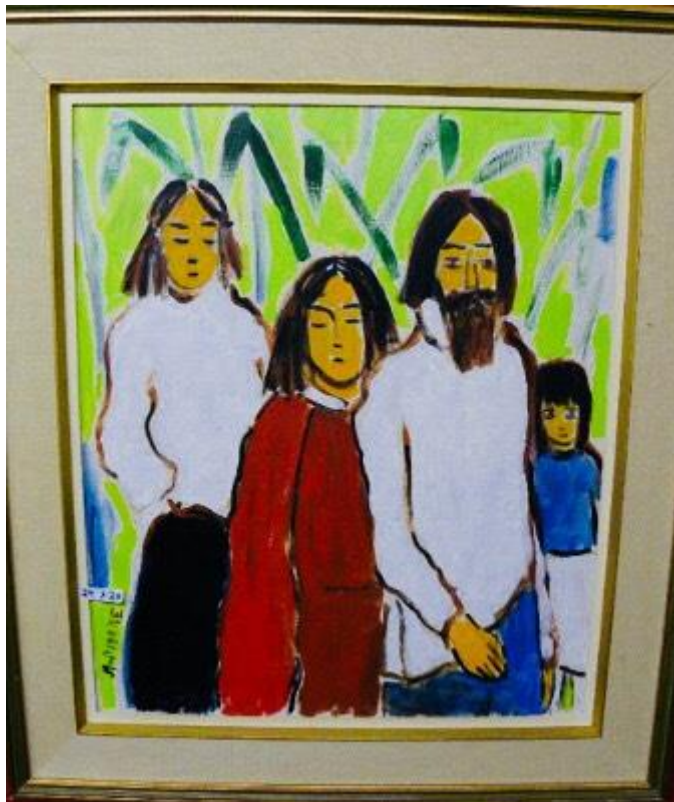


**Les CFP et CFGA : des élèves avec des attentes éducatives diversifiées et un virage andragogique à entamer.**



Alain Drolet PhD 2023

## Introduction

Depuis ces vingt dernières années, les centres de formation professionnelle et de formation générale aux adultes ont connu de profonds changements et se dessine maintenant clairement un besoin urgent de reconcevoir 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 solidité des relations qu'ils instaurent avec leurs élèves. Ceux-ci ressemblent peu aux anciennes générations; des élèves avec des besoins, des particularités de fonctionnement et des parcours de vie diversifiés, versus les attentes de formation qui dépassent souvent notre entendement professionnel. Des chercheurs en éducation ont relevé à quel point ces centres de formation s'avèrent à la fois des lieux et des opportunités propices pour des individus à se développer en dehors des contextes associés à l'échec et/ou à des perturbations rencontrées dans leur vie (Gagnon et Coulombe, 2016 ; Jellab, 2014 ; Schwartz, 2000 ; Inchauspé, 2000; Marcotte et Villatte, 2014; Bouchard et Saint-Amant, 1993).

Pour la majorité des élèves qui fréquentent ces centres de formation, c'est de faire le saut pour acquérir les crédits nécessaires afin de poursuivre des études supérieures ou parfaire une formation pour accéder rapidement au marché de l'emploi. Cependant, ces centres accueillent de plus en plus des clientèles scolaires présentant des « *besoins particuliers* » ou associées à des expériences de vie difficiles; pour certains d'entre eux, c'est une longue histoire de relations difficiles avec les institutions, à commencer avec l'école, une identité construite sur des diagnostics médicaux ou comportementaux ayant pour effet d'altérer leur image d'eux-mêmes (Marcotte et Villatte, 2014; Jellab, 2014); pour d'autres, c'est une suite d'échecs et/ou de déceptions avec le marché de l'emploi ayant suscité méfiance et une retenue face à un éventuel retour sur le marché du travail (Gauthier, 2015 ; 47). C'est ainsi que devant la complexité des besoins et des malaises exprimés par leurs élèves, les gestionnaires, professionnels et enseignants de ces centres se disent préoccupés et souvent désespérés par les situations présentées (Beaucher, Mazalon et Beaucher, 2016 ; 86). Ce faisant, leurs perceptions face à leurs élèves sont en mouvance et en redéfinition constante, conscients que leurs attentes éducatives vont bien au-delà de la seule fonction économique et/ou de l'assimilation de savoirs. De la même façon on voit se manifester dans ces centres un besoin d'intégrer une formation « *au long et au large de la vie* » de l'élève, une formation qui tiendrait compte de la pluralité de ses besoins, de ses aspirations et des situations auxquelles une réponse éducative peut être apportée (Conseil supérieur de l'éducation, 2016). À moins d'un changement important du marché du travail et des conditions sociales favorables à un bien vivre, nos élèves pourraient se voir confrontés à une plus grande précarité d'insertion sociale et professionnelle, et se retrouver bientôt en grande difficulté dans le vivre au quotidien. Mon propos se veut donc une réflexion sur ces clientèles, leurs besoins éducatifs aussi pluriels et complexes qu'ils soient, et sur le rôle « andragogique » qui nous incombe en tant que leurs accompagnateurs scolaires.

## 1-Des élèves avec des attentes éducatives diversifiées

Un grand nombre de nos élèves a connu des parcours scolaires atypiques, difficiles, ils ont des besoins de développement qui ne relèvent plus seulement de l'ordre de l'académique ou de l'acquisition de compétences. Dans leur livre, Dumont et Rousseau proposent 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* » (2016 ; 125). Nos élèves espèrent obtenir des réponses immédiates et tangibles au cours de leur formation, leur présence sous-entend des attentes éducatives singulières sous couvert de trois catégories distinctes. La première catégorie comprend une attente éducative formelle relative à ce que nous nous attendons de l'école en tant qu'institution offrant des apprentissages pour poursuivre des études supérieures, un diplôme ou une formation d'appoint recherchée pour accéder au marché du travail. Somme toute, c'est ce qui fait partie du rôle conventionnel et reconnu pour cette institution et ce que nous attendons tous d'elle comme citoyens en développement. La deuxième attente éducative, dite informelle et consciente, représente ce que l'élève est conscient de ce qui lui manque ou lui fait défaut, il est en recherche ou en processus d'amélioration d'éléments personnels à travers son cheminement scolaire. Il en a parfois fait part à ses intervenants scolaires et désire trouver des réponses à ses besoins particuliers; par exemple, retrouver confiance et avoir plus d'estime de lui, développer de bonnes relations avec les autres, trouver de l'appartenance à un groupe, se remettre sur les rails après une vie déstabilisée, etc. La dernière attente, dite informelle et inconsciente contient tout ce qui fait partie du non-dit et échappant à la conscience même de l'élève, jusqu'à ce que celui-ci réalise à postériori de la formation, voire beaucoup plus tard pour certains, les effets bénéfiques sur sa vie et qu'il puisse être capable d'en évaluer les impacts sur son développement ; par exemple, me sortir des grilles parentales, retrouver ma dignité intellectuelle, me délivrer de la honte ou de la culpabilité que je porte... Dans l'ordre de ces attentes, avec les incertitudes morales, sociales et maintenant économiques que nous vivons et qui sont génératrices d'insécurité dans nos populations, je serais tenté d'inclure les attentes existentielles où de plus en plus d'individus s'interrogent sur le sens et la portée de leur existence. Ce qui faisait dire à un jeune dans le début de la vingtaine; «*qu'ossa donne de vivre dans ce monde qui va mal?*». Une réflexion spontanée et percutante qui sommeille chez de plus en plus d'individus en questionnement sur leur existence et sur les repères fondamentaux qu'ils tentent de rassembler afin de retrouver une certaine quiétude dans leur vie.

Ces attentes éducatives aussi plurielles et complexes soient-elles, sont intimement liées à trois besoins fondamentaux qui sont des sources d'inspiration pour l'élève à la fois dans sa mobilisation scolaire et dans son affirmation identitaire; le besoin d'être valorisé pour ses capacités intellectuelles et son jugement; le besoin d'être considéré comme une personne unique et de mérite de la part de ses pairs et intervenants scolaires; enfin, le besoin de réponses à certains objectifs personnels qui sont au cœur de ses préoccupations quotidiennes et existentielles.

### **1-1 Des élèves en besoin de valoriser 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, notamment ce sentiment négatif 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 et/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 pour eux exercent une grande influence sur leurs stratégies d'apprentissage et sur leur façon d'aborder les tâches scolaires. Un sondage effectué par le TRÉAQFP (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 de nos élèves éprouvaient des difficultés de lecture et de compréhension de textes et de consignes écrites. Ces problèmes ont contribué à renforcer ce sentiment d'inaptitude intellectuelle et s'avèrent des facteurs importants de leurs échecs et/ou malaises scolaires et sur leur façon de se percevoir face aux autres. Et s'il existe un rôle qui est spécifique à ces centres, c'est bien celui de redonner à l'individu ce sentiment de « *sa différence et de sa compétence intellectuelle* ».

Pour bien comprendre cette forme de reconnaissance intellectuelle et ses effets sur les élèves, je vous renvoie aux types de rétroactions que nous accordons à nos élèves. 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, considérant les erreurs comme des signes d'incompétence. Tandis que ceux qui reçoivent des rétroactions pour les efforts engagés souscrivent à l'idée que l'intelligence peut évoluer, ils craindraient moins d'affronter les difficultés et obtiendraient plus de résultats (Issaieva et Crahay, 2014 ; 130). Sans négliger l'exigence des résultats scolaires attendus qui représente la cible commune de nos 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. Ici, le processus prime sur le résultat attendu, ayant pour effet d'encourager l'individu dans les efforts qu'il y met pour essayer d'atteindre ses objectifs et de soutenir sa persévérance dans ses engagements même quand les résultats se font attendre. Cette « attitude andragogique »

participe à affermir le sentiment d'efficacité personnelle et intellectuelle chez l'élève, tout en établissant un lien entre les attitudes et les croyances qu'ont les enseignants et autres intervenants scolaires sur le concept d'*intelligences multiples* et des impacts positifs sur leurs élèves. J'y reviendrai.

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, un « *pis-aller professionnel* » (Jellab, 2014 : Conseil Supérieur de l'éducation, 2012 ; Drolet et Richard, 2006). Pour bousculer ces préjugés inscrits au plus profond dans le 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'apprentissages 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 ventiler sur ce malaise qui subsiste sur leur soi-disant « *faiblesse intellectuelle* » et des impacts que cette image a sur leur estime de soi. Ensuite, il nous faut les aider à remettre en perspective le concept d'intelligence, à le saisir comme une qualité cognitive aux représentations diversifiées et selon les 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 ; 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 nos gestionnaires, enseignants et autres dirigeants scolaires à effectuer cet exercice de repositionnement quant au concept d'intelligence, de sa valeur éclectique, évolutive et contextualisée? Une telle démarche doit être initiée 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 de nos élites scolaires (congrès, colloques annuels, rencontres des gestionnaires et/ou des spécialités...), ce qui pourrait se traduire avec le temps par une meilleure représentation des capacités intellectuelles de nos 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 des élèves au programme du cheminement particulier continue à Lebel sur Quévillon, est éloquente à cet égard. Cette recherche a démontré hors de tout doute la relation entre l'acquisition d'une méthode de travail précédée d'une période de reconditionnement mental et en lien avec une reconstruction de la perception intellectuelle par le sujet. Plusieurs

élèves 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 développé un sentiment d'efficacité personnelle aux impacts positifs sur leur estime de soi et leur gestion de vie. Ces élèves qu'on avait stigmatisés d'avance à l'échec scolaire ont été initiés à une démarche faisant appel à la rationalité et à la logique une démarche dans laquelle on leur discernait la capacité de raisonner et de réussir comme les autres. Sans contredit, une démarche andragogique dite d'empowerment.

Ce qui m'amène à un autre aspect de la reconnaissance intellectuelle de l'élève sur lequel nous devons travailler; 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 chacun d'eux et de leur apprendre à l'utiliser efficacement aussi bien que d'assimiler des savoirs ou des compétences? (Bergevin, 1960 ; Daniel, 2011 ; Boisvert, 1996). Ainsi, le travail visant à mobiliser les élèves suppose au préalable une construction dans le cadre scolaire de dispositions cognitives qui ne sont pas référées 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 (2006) avec ses élèves raccrocheurs du Bronx New Yorkais lequel optait pour les 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 invitaient à ventiler 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 sur la société ambiante et des enjeux actuels. Elles représentaient une voie d'accès pour ces élèves vers une démarche d'émancipation intellectuelle tout en élevant leur niveau de conscience critique (2006 ; 56). Finalement, ce sont des élèves qui seront plus disposés à tout faire pour valider leurs capacités intellectuelles en se montrant réceptifs aux activités favorisant la réflexion et la prise de parole. Aziz Jellab, chercheur et éducateur dans les lycées professionnels en France, relevait d'ailleurs cet aspect chez les élèves; « *...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 ; 168).

### **1-2 Des élèves 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, 2011 ; 28). 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 ; 160) ; donner l'opportunité des élèves de vivre une ou des

relations sincères, gratifiantes et chaleureuses, constitue un instrument d'intervention incontournable pour remettre des jeunes adultes et des 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 (2003 ; 95) ; comme si on prenait 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 d'abandon ou de reproduire un échec d'intégration si rien n'est tenté pour renouer du lien, un risque de cristalliser leurs difficultés relationnelles et comportementales. Et 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, tout comme leurs réussites, habiletés et savoirs particuliers. Ces interactions dialogiques élève-enseignant et élève-élève donnent lieu à l'extraction, voire 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 jusqu'à y trouver du sens.

Pour les élèves qui ont connu ou connaissent encore des ratés dans leurs rapports avec les autres, cette opportunité de resocialisation dans un contexte éducatif les aide à s'affranchir de relations dysfonctionnelles qui peuvent interférer dans leur vie et à se tourner vers des relations plus significatives. Les enseignants de ces centres mentionnent à juste titre que les élèves en situation de rupture ou de précarité pourraient développer un projet plus élaboré dans le temps et centré sur l'avenir après qu'ils eurent découvert une ambiance chaleureuse et nouée de liens précieux avec leurs pairs et/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 (surtout dans les premières semaines d'intégration) consistent en ces relations conviviales dans les établissements, de l'ordre de l'informel qui favorise un lien égalitaire et libre. Ce type de rapport est un préambule indispensable pour en venir à créer un lien authentique et à favoriser 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. Dans ce type de rapport, l'élève apprend à coopérer et à faire avec les autres, à se responsabiliser et à développer une attitude d'ouverture aux autres. C'est à Bertrand Schwartz à qui nous devons cette insistance sur une approche andragogique centrée sur la notion de responsabilité collective. Cet éducateur célèbre 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 nos mentalités individualistes et par conséquent mal soutenue 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 ; 231). Mathieu Ricard, dans son livre *Plaidoyer pour l'altruisme* avance que le développement d'une attitude altruiste chez les individus a 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 seulement 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). Ainsi, plus l'élève adulte est atteint par des actes de reconnaissance par les autres sur sa personne, 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 pour des personnes qui vont devenir significatives pour lui. D'ailleurs, s'il est une réputation inégalée dans le monde scolaire quant à une bonne relation élève-enseignant, c'est bien dans ces centres de formation.

### **1-3 Des élèves en besoin de répondre à des objectifs de développement personnel.**

Bien que l'adulte soit motivé d'entreprendre des études d'abord 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, etc.). Ces dernières motivations se rapportent à des objectifs personnels que l'élève porte dans son bagage d'attentes éducatives informelles qui lui sont chères et souvent non nommées; qu'il s'agisse d'apprendre à mieux se reconnaître comme personne pour se donner plus de mérite; d'arriver à assumer efficacement ses rôles parentaux et d'occulter les sentiments d'incompétence et d'impuissance parentales ressentis; pour d'autres élèves, les plus jeunes en particulier, cela consistera à vouloir apprendre à devenir un adulte accompli et responsable ou à être soutenus dans ce passage de l'adolescence à la vie adulte. Comme il s'agira pour certains, généralement des garçons, d'apprendre à maîtriser leurs émotions et les comportements qui viennent avec, eux qui se retrouvent souvent placés dans des situations sociales déstabilisantes et/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 permettant, par exemple, de préciser l'orientation professionnelle ou juste redonner à l'individu plus de considération et de pouvoir sur sa vie (Chénard et Doray, 2005 ; Rousseau, 2008). Par ailleurs, lorsqu'on parle de réussite en éducation, on s'intéresse dorénavant à des indicateurs comme les acquis développementaux incluant à la fois des objectifs légitimés par l'élève mais qui peuvent également être soutenus par des objectifs prescrits et intégrés par l'établissement dans la formation des élèves. Ces objectifs s'inscrivent dans le cadre de préoccupations perçues ou de problématiques soulevées par les différents intervenants scolaires, voire les employeurs touchant un grand nombre des élèves de l'établissement, sur lesquelles ils estiment qu'une intervention éducative pourrait répondre à un besoin non nommé, voire peu conscientisé chez eux mais important pour leur développement.



Par exemple, un centre de formation professionnelle, à la lumière de constat rapportés par leurs enseignants et maitres de stages sur un manque de savoir-être chez leurs élèves, concluait qu'il fallait sensibiliser leurs élèves à ces savoirs et attitudes tout en élaborant des indicateurs d'évaluation plus précis et par la mise en branle d'événements parascolaires honorant les élèves qui s'y distingueront. Un centre de formation générale aux adultes, quant à lui, préoccupé par les manifestations comportementales inappropriés et par un discours aigri chez leurs élèves, incitera ses enseignants à prendre des pauses discussion à l'intérieur des cours pour échanger avec eux sur le sens de la vie et des valeurs, jusqu'à les commettre le plus possible dans des activités d'apprentissage de nature altruiste dans la communauté afin de les amener à réfléchir à ces rétroactions expérientielles. Ces objectifs personnalisés et collectifs marquent les étapes sur le chemin menant au but ultime, la réussite scolaire et/ou l'insertion socioprofessionnelle; tout comme ils peuvent être contributifs essentiellement à permettre de la reconnaissance ou un l'équilibre à l'individu sans que celui-ci ait vraiment l'intention de poursuivre des études ou intégrer le marché de l'emploi à court ou à moyen terme. À plus long terme, il est fort à parier que cette étape franchie aura un impact sur la définition d'un projet professionnel et/ou de vie, et à une éventuelle mobilisation scolaire.

### **Faire ce passage de l'adolescence à la vie adulte, un objectif capital pour nos jeunes élèves**

Être un adulte, c'est faire des choix et assumer les responsabilités qui viennent avec. Et pour beaucoup de jeunes à la fin de l'adolescence qui arrivent et arriveront de plus en plus dans nos centres en convoitant ce statut, cela comporte son lot de solitude, d'impuissance et de désarroi. Nos centres de formation répondent légitimement à ce besoin, et c'est sur eux que comptent ces élèves pour apprendre à se comporter en adulte affirmé et responsable. Un objectif personnel qui est urgent et transcende leur agir malgré la dissidence ou la nonchalance dont ils peuvent faire montre parfois. Initier ces élèves à la vie adulte et à ses exigences en les impliquant dans une démarche d'apprentissage à l'autonomie à travers les programmes et le type d'encadrement que nous offrons, constitue notre défi le plus puissant. À l'éducation des adultes, s'il existe un objectif qui fait écho à de nombreux débats chez les intervenants scolaires, c'est bien celui-ci. Il existe d'ailleurs une expression qui décrit bien le nouveau besoin éducatif quant à cette clientèle en besoin identitaire; « *nous avons des adultes en formation mais aussi des jeunes en attente de formation adulte* » (Drolet et Richard, 2006 ; 03). Compte tenu des objectifs de diplomation mis de l'avant par nos instances politiques combinés à un besoin hâtif chez nos jeunes d'accéder le plus rapidement possible au marché de l'emploi et à un statut d'adulte, la formation professionnelle sera d'ailleurs de plus en plus exposée à l'arrivée d'une clientèle jeune dans ses établissements.

De toute évidence, nos centres sont investis par ces jeunes pour assumer un rôle de transition à la vie adulte offrant les savoir-faire et les savoir-être ainsi que les modèles appropriés autant chez les pairs que chez les intervenants scolaires sur lesquels ils peuvent se modeler. Il faut dire que les normes traditionnelles de passage à la vie adulte se sont modifiées considérablement pour faire place à d'autres acteurs sociaux et rituels de passage. C'est ainsi que la pénurie de main-d'œuvre avec l'accès facilité au marché de l'emploi que nous connaissons, et la hausse marquée du coût de la vie, ont fait en sorte que de plus en plus de jeunes désertent les études pour accéder au marché de l'emploi, ce qui a accéléré la baisse des inscriptions dans les centres de formation professionnelle et à l'éducation des adultes. Cependant, je fais l'hypothèse que pour un grand nombre d'entre-eux ayant expérimentés le marché de l'emploi et se retrouvant déçus et « piégés » par leurs expériences professionnelles, seront plus avertis sur leurs besoins de développement et se montreront ouverts à un retour aux études dans nos centres de formation. J'y reviendrai plus loin.

### **Apprendre à gérer ses émotions et les comportements qui viennent avec, et se donner du pouvoir « *sur soi* »**

Un grand nombre de nos élèves, chez les hommes en particulier, a vécu des troubles extériorisés comme des troubles de comportements, de l'agressivité, de l'opposition envers l'autorité ou ont été tributaires d'un diagnostic « psychomédical » lorsqu'ils étaient au secondaire (Carroz, 2012); un cumul d'expériences scolaires, personnelles et sociales ayant produit des états d'âme réprimés ou mal gérés qui les ont conduit inmanquablement à des situations déstabilisantes. Ces jeunes adultes ont compris qu'un apprentissage à l'expression des émotions liées tout aussi bien à des expériences passées qu'actuelles, était associé au développement d'une meilleure reconnaissance de soi, d'abord, ensuite de meilleures interactions avec les autres (Bradshaw, 1992). Des expériences d'intervention auprès des garçons dans deux centres de formation générale aux adultes à Saguenay ont démontré le lien étroit entre l'acquisition d'une meilleure maîtrise de soi et de gestion des émotions et leur mobilisation scolaire (Drolet et Richard, 2006 ; Gauthier, 2017 ; Guénon, 2012). Ces études ont révélé, entre autres, que l'intervention de groupe constitue une approche retenue pour ces élèves leur permettant d'apprendre à révéler leurs vulnérabilités et à dévoiler ce qu'ils vivent à l'intérieur d'eux sans se sentir menacés ou figés par la crainte d'altérer leur identité masculine (Audet, 2008). Tout cela, malgré le fait que des croyances persistent encore dans notre société québécoise sur la non-masculinité d'exprimer ses vulnérabilités et de demander de l'aide (Bizot et autres, 2010). Pour ces élèves masculins, fréquenter des individus ayant les mêmes préoccupations, offre une opportunité de se redécouvrir comme personne développant une nouvelle attitude mentale sur le pouvoir qu'ils peuvent détenir sur eux et sur les conditions intrapersonnelles participant ainsi à leur mobilisation scolaire et sociale.

## **Se donner plus de mérite et d'espoir comme parent et recouvrer de l'appartenance sociale**

Pour nos élèves qui assument des responsabilités parentales, le besoin de maîtriser les conditions qui se prêtent à leur exercice, peut être déterminant dans leur démarche éducative. Par exemple, pour nos jeunes mères monoparentales, un retour aux études est souvent associé à d'autres motifs que les seules ambitions scolaires, tels que maintenir ou bien rétablir un certain équilibre dans leur vie en accédant à une reconnaissance de leur compétence parentale, et par ricochet, apprendre à mieux s'apprécier comme personne. L'estime de soi étant pour elles intimement associée à la capacité de se reconnaître et d'être reconnue compétente sur le plan parental, d'être capable de jauger l'impuissance et les sentiments négatifs de culpabilité et d'insécurité participant à l'érosion de leur image personnelle. Ces objectifs personnels sont si puissants qu'un grand nombre d'entre elles n'ambitionnent même pas pour le moment de faire des études ou de s'insérer professionnellement, si ce n'est que de retrouver une certaine quiétude en elles-mêmes (Rousseau, 2004 ; 92-99).

Il y a quelques années, dans le suivi du programme Place au soleil au Saguenay-Lac-Saint-Jean, j'en suis arrivé aux conclusions suivantes; dans ce type de projet, dans lequel les effets peuvent se manifester à plus long terme, il semble important de considérer les effets intermédiaires obtenus. Les participantes peuvent faire des acquis qui, apparemment, ne les servent pas dans l'immédiat, mais peuvent être associés à une intégration sociale, à une amélioration de leurs conditions de vie et à un mieux-être. Par le fait même que ces jeunes mères dont un grand nombre se sont retrouvées isolées socialement par le fait d'une réclusion familiale, étudier dans un centre de formation aux adultes leur a permis de retrouver un sentiment d'appartenance sociale tout en devenant actives au sein de la société. Elles sont devenues membres d'un groupe, se sont impliquées dans des activités sociales et inscrites dans une formation reconnue. À court terme, ce programme leur a permis d'acquérir certaines compétences personnelles et professionnelles, d'entretenir des relations sociales à développer et leur capacité à résoudre des difficultés et se doter d'une meilleure estime d'eux-mêmes. « *Le fait que plusieurs personnes cessent leur participation sans pour autant se retrouver un emploi ou poursuivre leurs études ne signifie pas qu'elles sont revenues à la case de départ* » (Rousseau, 2008 ; 93).

## **Une préparation à une transition socioprofessionnelle**

Parmi ces objectifs développementaux ciblés par les différents accompagnateurs scolaires, il en est un que je veux porter à votre attention dans ce qu'il constitue une sensibilisation et une préparation de nos élèves au « *long de leur vie* », aux conditions, situations et relations potentiellement fragiles auxquelles ils seront exposés ; la préparation à une transition à la vie socioprofessionnelle et aux aléas de la vie en société. Ainsi, depuis quelques années, les enseignants et gestionnaires des centres de formation professionnelle, entre autres, observent une tendance à l'effet que de plus en plus d'élèves n'en seraient pas à leur premier programme de formation dû à des déceptions rencontrées sur le marché de l'emploi ou tout simplement par

manque d'opportunités à un emploi décent et régulier après avoir terminé leur formation. Ce qui nous fait dire qu'à moins d'un changement radical du marché du travail et d'un retour vers une certaine stabilité économique, nos jeunes adultes et adultes formés pourraient se voir confrontés à la précarité d'insertion, à des périodes de tâtonnements et à de profondes déceptions à l'égard du milieu de travail en général. Pour un grand nombre d'entre eux, c'est un « double choc » à assumer quand on est déjà dépassé par les situations de la vie quotidienne. Des intervenants scolaires des centres de formation aux adultes nous signalent déjà que les élèves qui avaient déserté nos centres depuis la pandémie pour accéder au marché de l'emploi plus accessible sans aucun prérequis de formation, se disaient frustrés et désabusés face au marché du travail prenant conscience d'un fossé entre leurs attentes et la réalité, désillusionnés et souvent amers de leurs expériences; lire texte de Alain Drolet et Caroline Levasseur, *les jeunes qui se précipitent au travail avant leur temps; les enjeux et les pièges de leur choix*, sur le site de l'AQIFGA (<https://aqifga.com/publications-de-nos-membres/>).

Nous aurions intérêt à étudier ce phénomène de près et ses conséquences sur les jeunes pour une meilleure implication de nos établissements scolaires dans la réhabilitation professionnelle et scolaire pour un grand nombre de ceux-ci qui reviendront sur les bancs de l'école à plus ou moins long terme. Ceci exigerait un remaniement de nos programmes de formation et de nos structures d'accueil et d'accompagnement en vue d'un soutien plus adapté à l'élève; « *Ces difficultés que connaissent la majorité de nos jeunes dans la transition entre la formation et le milieu de vie peuvent entraîner un cortège d'effets indésirables.* » (2000 ; 78). D'après eux, les conséquences pourraient être atténuées par une meilleure préparation de nos élèves au choc de la réalité de l'insertion socioprofessionnelle. Ces orientations éducatives sont essentielles dans le processus de formation de l'élève éveillant chez lui un esprit critique sur la réalité du marché du travail, ses cohérences comme ses incohérences, ses effets aliénants et/ou discriminatoires et sur la manière de se positionner face à celle-ci.

### **Et une préparation pour vivre une bonne vie**

S'il est une certitude que cette pandémie aura laissée dans nos mentalités en braquant ses projecteurs sur nos nombreux dérèglements existentiels, c'est que l'homme ne peut plus fonder son existence et son bien-être sur la seule performance professionnelle et sur ses avoirs engrangés. Reconnaissons-le, la vie en société avec ses tribulations a considérablement modifiée les règles « *d'une vie bonne* » (Ricard, 2015 ; Butler, 2005). Nos élèves adultes et encore plus ceux qui éprouvent des difficultés à faire leur place et leur marque dans la société, n'échappent pas à cette réalité. Là où les individus en occultant leurs propres valeurs et besoins viennent « *à se perdre comme personne dans le flot des exigences sociales et dans une vie où ils n'y retrouvent plus de sens* » (Taylor, 2001 ; 47). Un côté de la vie en société qui fait écho à un mal de vivre chez de plus en plus d'individus et chez nos élèves en particulier.

On ne peut écarter ce diagnostic du mal de vivre chez les individus, le produit d'un désenchantement face à la vie alors que l'on n'y trouve plus ses repères pour y donner un sens et s'y conforter, causé par ces incertitudes morales, sociales et maintenant économiques qui sévissent dans nos sociétés modernes. Une souffrance aux multiples visages, faute de repères existentiels solides et rassurants, que nous devons redéfinir et se réapproprier comme collectif, que nous avons troqués pour le virtuel, l'artificiel et les avoirs engrangés. Deux directrices de centres de formation à l'éducation des adultes, dont l'une œuvrait en milieu urbain, l'autre en région éloignée auprès d'élèves autochtones, m'avaient spontanément pouvoir reconnaître ce malaise dans le vivre chez plusieurs de leurs élèves, ce que l'une d'entre elles appelait, un certain « *mal d'être* », comme si leur existence était « *dure à porter et n'avait plus de rapport* ». Ce qui faisait dire à Harmut Rosa, célèbre philosophe et sociologue allemand; « *quand les mots espoir et certitude n'ont plus de correspondance, et que l'insécurité est ce qui nous habite au quotidien, il ne reste plus qu'à dériver dans la vie, incapables de faire face au monde sans pouvoir se l'approprier vraiment* » (2016 ; 155). Ce qui m'apparaît une excellente définition d'un état de la situation existentielle d'un grand nombre de nos élèves qui se présentent à nous sous le couvert de troubles anxieux, troubles de comportement ou de santé mentale, des thèmes si souvent évoqués dans les médias sans jamais, il me semble, en chercher la cause profonde.

Nos élèves ont besoin de réfléchir au sens et à la portée de leur existence, d'être mieux préparés et avertis face à ces changements sociaux « *accéléérés* » et associés aux technologies de production et de communication, ainsi qu'aux conditions aliénantes qu'elles peuvent produire sur eux. Je serais en faveur d'un nouveau paradigme éducatif axé sur le bien vivre qui proposerait de faire basculer la recherche du bien être individuel par la seule voie du travail vers un élargissement de la conscience de soi et de notre rapport avec la vie en général. En somme, une nouvelle culture de pensée dans notre approche andragogique permettant à nos élèves de revisiter leurs repères existentiels, de dessiner des lignes de conduite et des rappels à la vigilance pour atteindre une saine existence. Une conseillère pédagogique pour un centre de formation professionnelle et de formation générale aux adultes préoccupée par ces questions existentielles, m'écrivait ce qui suit; « *Nous en sommes rendus là en éducation pour non seulement faire de nos élèves des individus mieux équipés en terme de compétences et de savoirs mais également plus avertis dans cette quête de sens et de cohérence entre leurs valeurs profondes et leur agir, entre ce qui leur est proposé et ce qu'ils veulent réellement vivre; car je ne suis pas certaine qu'ils auront d'autres opportunités d'y réfléchir dans le tumulte de la vie qui les attends.* ». Elle ciblait, sans le nommer explicitement, l'intégration de moments réflexifs dans les programmes de formation dans le but d'éveiller les élèves autant aux aspects contraignants et dépossédants du vivre en société que ses forces éminentes et gratifiantes sur lesquelles nous devrions miser (Grand'maison, 2000). Somme toute, un apprentissage à être davantage un individu proactif que réactif, à se montrer digne de sa personne et de ses convictions à travers les multiples transactions qu'il opère avec les autres.

## **2- Une pratique andragogique axée sur la reconnaissance de l'élève adulte et de ses besoins**

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'engagent d'autant plus dans leur formation lorsque l'apprentissage correspond à ce qu'ils veulent, est participatif et réflexif qui repose sur des expériences vécues et des réponses obtenues dans une atmosphère de sécurité, un endroit où ils y trouvent de la reconnaissance (Knowles, 1977). Prendre le virage andragogique de la reconnaissance de l'élève adulte, c'est d'abord admettre que celui-ci a besoin d'être considéré pour ce qu'il est, ce qu'il porte et pense, et qu'il peut progresser et s'améliorer quel que soit son niveau et son attitude au départ et que son présent et son futur ne sont pas liés à son passé (Lajoie, 2005). C'est aussi légitimer une approche qui privilégie un recentrage sur l'individu adulte ou en formation à la vie adulte afin d'explorer tout ce qui peut mettre en valeur ses potentialités et sa singularité, c'est aussi lui accorder une place prépondérante dans la définition de ses besoins éducatifs. L'andragogie, pour la nommer, valorise l'interprétation que fait la personne de ce qu'elle considère comme important pour son développement, mettant en évidence ce qu'elle engage comme efforts à vouloir faire de 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. C'est ici qu'un projet éducatif personnalisé, accompagné et inclusif (un encadrement de l'élève par un suivi individualisé ou un système de tutorat étant une des forces observables dans plusieurs de ces centres) agit à la manière d'un catalyseur puisqu'il tend à mettre en évidence l'ensemble des aspirations de la personne, de témoigner de sa propre existence en tant qu'être unique, et ce dans une relation qui se veut égalitaire.

### **Des approches andragogiques mobilisatrices...et émancipatrices**

Les approches présentées ici sont regroupées en traits dominants d'un idéal-type de l'andragogue. J'invite les enseignants/intervenants scolaires à se les approprier pour accéder à une plus grande polyvalence et créativité dans sa pratique éducative. La première approche, dite « *une approche par la chaleur* » repose sur la création d'une complicité relationnelle avec l'élève dans laquelle l'enseignant/intervenant se préoccupe de ce que vit et porte l'élève; et se concentre sur être quelqu'un pour quelqu'un pour son unicité (Cosmopoulos 2018 ; Rogers, 1968). On parle alors d'un rapport affectivo-relationnel. La deuxième approche, se définit comme « *une approche par la lumière* » où l'enseignant/intervenant mettra un accent particulier à rehausser l'estime de soi de ses élèves en misant sur le développement de leurs habiletés et de leurs savoirs (Piaget, 1966). Celui-ci considère que les savoirs et les compétences acquises par les élèves vont constituer les bases solides et indéfectibles pour son autonomie sociale et sa dignité, au besoin pour leur émancipation sociale. Une troisième approche, « *une approche par la parole* » fait appel à la conscience de l'élève et à l'affirmation du jugement personnel de l'élève en lui donnant la

parole le plus possible en cours de formation dans le respect de ses analyses des situations et des problèmes posés par celui-ci (Freire, 1971 ; McCord, 2006). Par la prise de la parole, l'enseignant/intervenant scolaire donne à l'élève adulte une certaine reconnaissance et fierté dans ce qu'il pense et affirme. Par ailleurs, quand vient le temps d'aider un élève qui a perdu la maîtrise de sa vie ou qui est fragilisé dans certains aspects de sa vie, on parlera « d'une approche par empowerment » dans laquelle l'enseignant/intervenant scolaire s'appliquera à apprendre à l'élève à mieux gérer sa vie et les conditions favorables, utilisant même les apprentissages pour lui inculquer la discipline, les méthodes de résolution de problèmes et les pauses réflexion. Enfin, « une approche par la coopération et l'entraide » permet à l'enseignant/intervenant scolaire d'engager l'élève dans des activités d'apprentissages et parascolaires afin de lui apprendre à coopérer avec les autres, à se responsabiliser dans un rapport d'entraide et de conscience aux autres (Scwhartz, 2000). Des valeurs éducatives à la fois recherchées par les employeurs et des bases solides de bonne citoyenneté pour un bien-vivre-ensemble.

Ce virage andragogique est bel et bien entamé dans ces centres de formation qui s'évertuent à se transformer supportant implicitement l'idée que la société, elle aussi, doit s'adapter aux personnes et à leurs conditions (Boutin et Bessette, 2009). Il n'y a qu'à observer ces multiples aménagements favorisant la diversité des parcours et des projets scolaires; entrées et sorties scolaires variables, approches d'apprentissage différenciées, contenus de cours variés, horaires flexibles, méthodes et critères d'évaluation adaptées au rythme et capacités des élèves... jusqu'à ces aménagements organisationnels et partenariales 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 besoin. Tout cela dans le but « *de prendre en compte le large de la vie de l'élève* » (Conseil supérieur de l'éducation, 2016 ; 11), de reconnaître la pluralité de ses besoins et des conditions nécessaires à sa formation. Ceci dessinerait une tendance de plus en plus évidente dans nos 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). Pour illustrer ce changement de ton et de couleur qui est en train de s'opérer même en formation professionnelle, je laisse cette enseignante pour le programme de préposé(e) aux bénéficiaires se raconter sur sa pratique d'enseignante.

*« ...beaucoup plus d'élèves ces dernières années ont des problèmes de santé physique et mentale. Ils arrivent dans ma classe plus ou moins disposés à apprendre face aux stress qu'ils vivent... de ce fait, le parcours académique est souvent chaotique et génère plus de découragement. Face à tout cela, je dois adapter mon enseignement à ces nouvelles réalités. Je dois finalement recadrer la vision de ce qu'est ma pratique. Par exemple, même si le temps réservé pour un examen est d'une heure, je peux permettre à un élève de le faire en une heure et demie par exemple. J'accorde plus de rencontres individuelles pour mieux répondre aux besoins de chaque élève. Dans mon enseignement, j'alterne plus régulièrement la théorie avec la pratique. J'offre de*

*l'accompagnement dans les examens et les activités en classe pour lire les questions avec certains élèves. Je modifie parfois certains critères d'évaluation et les adapte aux profils des élèves. Chez nous, on offre même des cartes repas pour les élèves qui sont plus démunis et on les dirige vers d'autres ressources régulièrement quand ce qu'ils vivent, semble déranger leurs études... on parle maintenant de l'accompagnement des élèves vers le seuil de réussite et on adapte nos attentes ainsi que nos exigences à chaque profil ».*

Ce témoignage résume bien cette mutation dans les pratiques éducatives de nos intervenants scolaires à vouloir s'adapter aux besoins pluriels des élèves adultes conscients de l'interdépendance des besoins exprimés associés à l'acquisition des apprentissages.

## **Conclusion**

De toute évidence, nous sommes en présence d'un nouveau paysage scolaire dans nos 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, promouvoir un modèle de formation qui tienne compte de la diversité des besoins et des parcours individuels des personnes, est une condition nécessaire à leur démarche de formation. Ces centres constituent non seulement des lieux où la perception de l'école, de l'apprentissage et de l'image de soi peut être modifiée mais ils représentent 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. Ils ont su se positionner au plus près de la culture et des besoins de leurs élèves et sont entrain de remodeler les corridors de l'insertion sociale et professionnelle effectuant un virage paradigmatique, passant d'institutions intégratives à inclusives. Ces centres de formation s'obligent donc à se transformer supportant implicitement l'idée que la société, elle aussi, doit s'adapter aux personnes et à leurs conditions et assumer sa part de responsabilité dans le processus d'insertion de ses membres (Boutin et Bessette, 2009). De la même façon que nos enseignants et autres intervenants scolaires sont conscients des enjeux identitaires actuels, des contraintes personnelles et sociales auxquelles leurs élèves sont exposés, convaincus par le fait même que leur rôle désormais va bien au-delà de la seule transmission de connaissances ou de compétences; reconnaissons-le, un rôle qui tend à se redéfinir mais non sans résistances cependant. Nul doute que dans de ce virage andragogique entamé, ce que j'y vois et entends me porte à croire que ces établissements et leurs enseignants deviendront de plus en plus des modèles accessibles et invitants de promotion sociale pour la clientèle desservie, jusqu'à des passeurs identitaires et des semeurs d'attitudes auprès de ceux et celles qui se retrouvent ou non en panne sociale et existentielle.

Pour vos commentaires, questionnements, réactions ou toute information sur une formation à recevoir, veuillez me joindre à cette adresse courriel : [alaindrolet@hotmail.com](mailto:alaindrolet@hotmail.com)