



**LE PLAISIR D'APPRENDRE**  
**J'EMBARQUE**  
**QUAND ÇA ME RESSEMBLE**

ÉTUDES DE CAS

**ÉTUDES DE CAS VISANT À INSPIRER  
DE NOUVEAUX ENVIRONNEMENTS ÉDUCATIFS**

**Des services de formation et d'accompagnement  
adaptés aux jeunes adultes âgés de 16 à 24 ans**

---

**LE PLAISIR D'APPRENDRE**

---

**J'EMBARQUE  
QUAND ÇA ME RESSEMBLE**

---

---

Recherche et rédaction :

Sylvain Bourdon et Rachel Bélisle

Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage

Avec la collaboration de Karine Bonneville, étudiante à la maîtrise en orientation professionnelle à l'Université de Sherbrooke, Pierre-Olivier Babin, étudiant à la maîtrise en service social à l'Université de Sherbrooke et Gina Fattore, technicienne en éditique

Révision linguistique : sous la supervision de la Direction des communications du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Responsable du programme : Lino Mastriani, ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport

Collaboration à la gestion du programme : Hélène Tremblay

© Gouvernement du Québec  
Ministère de l'Éducation, 2009-08-00875

ISBN (PDF) 978-2-550-54745-7

Dépôt légal-Bibliothèque nationale du Québec, 2010

## REMERCIEMENTS

Nous souhaitons exprimer notre profonde gratitude envers les personnes qui ont participé à la présente recherche. Merci aux directions des centres d'éducation des adultes et de l'organisme communautaire participant de nous avoir ouvert leurs portes et de nous avoir laissé toute la marge de manœuvre nécessaire pour tenter de comprendre les défis que doivent relever, au quotidien, les acteurs des services adaptés aux jeunes adultes faiblement scolarisés. Merci aux membres du personnel enseignant que nous avons observés au travail pendant plusieurs journées de formation, qui nous ont accueillis lors des rencontres d'équipe, officielles ou non officielles, qui ont commenté des événements pour nous, qui nous ont parlé de leur vision des services, de leurs perceptions des jeunes gens qui les fréquentent, de leurs doutes, de leurs inquiétudes, de ce qui les nourrit, de leurs projets pour le futur... Merci aux jeunes gens qui nous ont permis de nous asseoir en leur compagnie, qui nous ont laissés voir ou entendre ce que, parfois, les enseignantes et les enseignants ne voyaient pas, qui ont échangé avec nous sur le projet de recherche, sur leur perception du service, sur leur vie. Merci encore aux autres intervenantes et intervenants rencontrés dans les classes, dans les corridors, à la cafétéria, dans les réunions d'équipe et qui, par de simples entretiens, nous ont donné accès à d'autres éléments caractéristiques de l'environnement étudié. Merci aussi à Hélène Tremblay et à la Direction de la formation générale des adultes (DFGA)<sup>1</sup> d'avoir permis cette recherche dans les milieux. Merci à Sylvie Roy qui a mené l'enquête téléphonique précédant la sélection des sites. Merci à Karine Bonneville et Pierre-Olivier Babin pour leur travail minutieux et leur enthousiasme. Merci aux lectrices et aux lecteurs du rapport préliminaire qui nous ont permis de peaufiner des descriptions, valider des analyses, mûrir une conclusion. À vous tous, à vous toutes, grand merci!

---

1. À l'automne 2007, la Direction de la formation générale des adultes est devenue la Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire.

PRÉSENTATION	6
<b>CHAPITRE 1. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE</b>	<b>8</b>
Méthode des études de cas	8
Critères de sélection des deux services	9
Éthique de la recherche	10
Collecte de données	11
<i>L'observation directe</i>	11
<i>La constitution du corpus</i>	12
Codification et interprétation des données	12
Rédaction du rapport	13
<i>Le choix des termes</i>	13
<i>La présentation des matériaux d'observation dans le rapport</i>	14
<b>CHAPITRE 2. ÉCOLE SOLIDAIRE, SITE 1</b>	<b>16</b>
Espaces d'altérité	16
<i>L'espace intérieur du « nous »</i>	17
<i>Les interactions avec l'extérieur</i>	20
<i>Être avec d'autres jeunes de la rue</i>	23
<i>Être avec d'autres jeunes adultes aux études</i>	24
<i>Être avec et dans le monde</i>	24
Temporalités du moment présent	25
<i>La simultanéité et l'immédiateté</i>	25
<i>La fusion des pauses et de la classe</i>	27
<i>La fin de classe à heure variable</i>	28
Encadré 1. Le repas du midi	30
Règles, discipline et contrôle	32
Relation éducative	36
Encadré 2. L'Université ouverte	37
<b>CHAPITRE 3. ÉCOLE CARTIER, SITE 2</b>	<b>41</b>
Espaces d'études, de réflexion et d'action	41
<i>L'espace intérieur du « nous »</i>	41
<i>Être avec d'autres adultes qui étudient au secondaire</i>	48
<i>Être avec et dans le monde</i>	49
Encadré 3. Les activités physiques	51
Temporalités plurielles	54
<i>La segmentation, le juste-à-temps, l'immédiateté et la simultanéité</i>	54
<i>Le travail dans une perspective d'avenir</i>	57
Encadré 4. Le déjeuner	59
Règles, discipline et contrôle	62
Relation éducative	63
Encadré 5. Les activités de mise en valeur des talents	65

<b>CHAPITRE 4. RETOUR SUR LES DOUZE ASPECTS À CONSIDÉRER POUR DES SERVICES ÉDUCATIFS ADAPTÉS</b>	<b>67</b>
1. Prendre appui sur les acquis des jeunes	68
2. Susciter une participation active et volontaire	71
3. Offrir des formations aux finalités variées	73
4. Varier et assouplir les parcours de formation	76
5. Ajuster les stratégies d'enseignement	78
6. Miser sur un accompagnement individualisé et soutenu	85
7. Mettre sur pied une équipe d'intervention solide et stable	91
8. Créer un milieu de vie engageant pour les apprenantes et les apprenants	94
9. Assurer le soutien logistique	96
10. Tenir compte de la famille et des réseaux	97
11. Reconnaître, sous diverses formes, les apprentissages réalisés par les jeunes gens grâce au projet	99
12. Fonder les collaborations sur les besoins des jeunes	103
<b>CONCLUSION</b>	<b>107</b>
Espace éducatif	107
Temporalités	108
Règles, contrôle et relation éducative	110
Environnements éducatifs adaptés	111
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b>	<b>113</b>

## PRÉSENTATION

Le présent document est le troisième et dernier d'une série produite dans le contexte du projet intitulé Inspirer de nouveaux environnements éducatifs, dont le but était d'outiller la mise en place de services éducatifs adaptés aux jeunes adultes âgés de 16 à 24 ans, conformément au Plan d'action issu de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. Le premier document produit est un cadre andragogique (Bourdon et Roy, 2004a) formulé à partir d'une recension d'écrits sur des pratiques et des recherches antérieures. Ce cadre se présente sous la forme de douze aspects à considérer dans la mise en place d'environnements éducatifs adaptés, accompagnés d'exemples pouvant inspirer les gestionnaires des centres d'éducation des adultes et les formatrices et formateurs engagés dans les services de formation de base. La deuxième contribution au projet consiste en une série de fiches descriptives (Bourdon et Roy, 2004b) présentant schématiquement onze initiatives inspirantes dans le but de fournir des exemples de mise en œuvre concrète d'environnements éducatifs adaptés à ces jeunes adultes. Ces fiches ont été préparées à partir d'entretiens téléphoniques avec les responsables des organismes ou des personnes désignées par ces responsables comme étant celles qui connaissent le mieux les détails du service décrit.

Le présent rapport termine cette série en approfondissant notre compréhension des pratiques réelles par l'observation directe, en situation, de deux services déjà décrits dans la phase précédente. Il complète les fiches en posant un regard extérieur, et beaucoup plus approfondi sur ces services, et il complète le cadre andragogique par un retour sur les douze aspects qui y étaient présentés, en les plaçant à la lumière des observations de pratiques concrètes et complexes sur le terrain.

Le document peut être consulté de plusieurs manières par les personnes qui le liront. Alors que celles qui font de la recherche préféreront, sans doute, parcourir le document dans son intégralité, une entrée directe par le chapitre 4 pourra être privilégiée par les gens de terrain en quête d'inspiration sur l'un ou l'autre aspect, quitte à revenir ensuite aux études de cas pour mieux comprendre comment ces cas peuvent s'articuler entre eux dans une pratique réelle. De plus, au gré des préoccupations des uns et des autres, chacun de ces parcours de lecture pourra s'effectuer en sautant, occasionnellement ou systématiquement, les extraits de journaux de recherche qui complètent et appuient empiriquement la discussion.

Le premier chapitre est d'ordre méthodologique. Il présente la méthode utilisée, celle des études de cas, le rationnel de sélection des deux services, les considérations éthiques, le déroulement de la collecte puis de l'analyse de données. Il se conclut sur quelques précisions et justifications à propos des choix terminologiques et argumentatifs effectués pour la rédaction. Le deuxième et le troisième chapitre proposent des descriptions approfondies<sup>2</sup> de chacun des deux services étudiés. À travers ces descriptions sont intercalés cinq encadrés reprenant chacun un moment précis ou une activité particulière qui met en évidence quelques-uns des éléments clés du succès des services. Le quatrième chapitre propose un retour sur les douze aspects qui constituent le cadre andragogique initialement proposé à partir des observations et des analyses effectuées lors des études de cas. Ce retour, qui permet de mettre en perspective les propositions issues de la documentation et des pratiques effectives sur le terrain, offre la possibilité de nuancer et de compléter le cadre initial pour ouvrir à une meilleure compréhension de la complexité des interventions telles qu'elles peuvent s'actualiser dans la réalité. Le rapport se conclut avec une synthèse et une mise en relation des principaux éléments d'une modélisation des services éducatifs adaptés aux jeunes adultes faiblement scolarisés. Tout en constatant le chemin parcouru dans la compréhension de ces pratiques tout aussi particulières que relativement récentes, nous y posons la nécessité de poursuivre des activités de recherche avec les milieux afin de mieux appuyer les essentielles diversification et adaptation des services de manière à joindre un maximum de jeunes adultes dans cette étape particulière de leur cheminement éducatif et de soutenir leur inscription dans une démarche d'éducation tout au long de leur vie.

---

2. Dans l'esprit des *thick descriptions* de Clifford Geertz (1973).





Le projet de recherche intitulé Inspirer de nouveaux environnements éducatifs vise à s'assurer que les connaissances actuelles et les expériences porteuses en matière de formation et d'accompagnement adaptés peuvent être mieux connues. Deux objectifs sont poursuivis :

- a. servir d'inspiration aux organismes qui devront mettre sur pied des projets;
- b. contribuer à modéliser ce type d'action afin d'en améliorer l'efficacité.

Après une première phase de revue de la documentation qui a mené à la production du cadre andragogique initial, l'équipe de recherche a procédé à une enquête téléphonique qui a permis de produire des fiches descriptives portant sur onze projets d'autant de commissions scolaires (Bourdon et Roy, 2004).

### Méthode des études de cas

De ces onze projets, nous en avons choisi deux qui ont été documentés avec plus de détails à partir de l'observation directe d'activités et d'entretiens informels avec les équipes des projets ainsi que des jeunes gens en formation. La méthode de l'étude de cas a guidé la collecte de données, l'analyse et la mise en forme de chaque cas. Il s'agit d'une méthode qualitative qui « cherche à rendre compte du caractère évolutif et complexe des phénomènes concernant un système social comportant ses propres dynamiques » (Collerette, 1996, p. 77). Cette méthode permet de rapporter des situations dans leur contexte et de repérer ou de découvrir des processus particuliers sur un ou plusieurs sites d'observation. Chaque cas permet d'éclairer un objet d'étude; ici, ce sont les actions éducatives adaptées aux jeunes gens âgés de 16 à 24 ans qui poursuivent leur formation de base. L'avantage de cette méthode est de pouvoir rendre compte du « jeu d'un grand nombre de facteurs interagissant ensemble, permettant ainsi de rendre justice à la complexité et la richesse des situations sociales » (*Ibid.*, p. 77). La méthode des études de cas est particulièrement appropriée lorsqu'on s'intéresse au *pourquoi* et au *comment* de phénomènes. Selon Pierre Collerette, cette méthode utilisée en fonction d'une approche inductive permet de « dégager des processus récurrents pour graduellement regrouper les données obtenues et évoluer vers la formulation d'une théorie » (*Ibid.*, p. 78). De façon plus modeste, notre analyse mène à une amorce de modélisation présentée en conclusion du rapport. Le type d'étude de cas choisi est celui de « l'étude de cas instrumentale » (*Ibid.*) qui permet de confronter les douze aspects retenus dans la proposition de cadre andragogique (Bourdon et Roy, 2004a), de les nuancer et de les bonifier afin d'établir un modèle qui est ancré dans la pratique. De plus, la mise en forme de l'étude de cas permet d'illustrer la modélisation qui découle de l'analyse.

## Critères de sélection des deux services

Plusieurs critères ont mené à la sélection des deux services étudiés. Ils visaient, notamment, à s'assurer que les expériences pourraient inspirer le plus grand nombre possible de commissions scolaires ainsi que leurs partenaires. Certains critères se rapportent aux services eux-mêmes, d'autres se rapportent à nos propres contingences.

En premier lieu, nous souhaitions être en présence de deux services contrastés, c'est-à-dire des services s'adressant à des jeunes gens aux caractéristiques différentes; des services avec une formule générale comportant des différences tangibles; et des services où l'un se donne dans un grand centre urbain et l'autre, dans une plus petite municipalité. Ainsi, la majorité des jeunes gens qui fréquentent le deuxième site est plus jeune que la majorité de ceux qui fréquentent le premier site, la plupart d'entre eux vivant encore chez leurs parents alors qu'en majorité, ceux du premier site vivent seuls ou avec des pairs. La formule du premier site est étroitement arrimée à un organisme communautaire, celle du deuxième site l'est avec un centre d'éducation des adultes. Le premier site est celui d'un grand centre de plus de 100 000 habitants, l'autre est celui d'une municipalité de moins de 100 000 habitants.

Par ailleurs, nous souhaitions que les deux services existent depuis au moins deux ans et que les chances de poursuite dans les années à venir soient sérieuses. Nous recherchions aussi des services qui avaient été peu étudiés, dont les activités se déroulaient au moment où nous étions disponibles pour la collecte de données et à moins de trois heures de route de Sherbrooke, notre port d'attache.

Dans un premier temps, le contact a été établi, par téléphone, avec la personne responsable de la commission scolaire qui devait vérifier, auprès de l'équipe du projet, l'intérêt de participer à cette recherche. Un document de base présentant le projet de recherche a été envoyé. Une fois l'intérêt de l'équipe confirmé, nous avons rencontré celle-ci afin de lui faire mieux connaître le projet, de valider notre choix et de confirmer sa décision. Nous avons profité de ce premier séjour pour faire un grand tour (Spradley, 1980) où nous avons relevé de l'information générale sur les lieux, la durée des formations, l'organisation du temps et de l'espace, la répartition des responsabilités, les activités types et les activités extraordinaires, etc. Nous avons également établi un premier contact avec les jeunes gens et obtenu leur consentement à participer à la recherche. Cette première visite durait plus ou moins quatre heures.

Nous avons prévu séjourner de trois à cinq jours sur chaque site. Compte tenu de la variété des situations possibles, nous avons finalement fait des observations pendant six jours non consécutifs, de mai 2003 à janvier 2004, sur chacun des sites (voir le tableau 1).

## Éthique de la recherche

La recherche en éducation fait appel à des mesures diverses pour assurer la confidentialité des organismes et des personnes. Cette confidentialité est nécessaire non seulement pour éviter d'éventuels préjudices aux organismes et aux personnes, mais aussi pour contribuer à la distanciation nécessaire à la démarche scientifique. Elle permet, d'une part, d'avoir accès à des renseignements que les personnes ou les organismes auraient retenus s'ils se savaient clairement identifiés et, d'autre part, elle évite d'être submergé du discours officiel d'un organisme ou d'une personne qui souhaiterait se servir de la recherche comme outil de promotion organisationnelle ou personnelle. Les organismes et leurs partenaires, les membres des équipes, les jeunes gens en formation sont concernés par la confidentialité. Toutefois, c'est l'équipe de recherche qui doit assurer la confidentialité, alors que les organismes et les personnes peuvent faire savoir, à qui ils veulent, qu'ils ont participé à cette recherche.

Comme principal outil pour assurer la confidentialité, nous utilisons les noms fictifs (de personnes, d'organismes, de lieux) ou l'anonymat, selon les circonstances, autant dans les communications orales que dans les communications par écrit. Aucune particularité locale ou régionale, qui pourrait faciliter l'identification, n'est mentionnée. Toutefois, il va de soi que les personnes concernées vont se reconnaître et que les personnes qui connaissent bien le service pourront le repérer rapidement puisque les descriptions restent très collées aux valeurs, aux contextes, à l'organisation d'un milieu. Quant au consentement éclairé, il a été obtenu après les premiers contacts décrits ci-dessus.

La question de l'éthique dépasse les aspects de confidentialité et de consentement éclairé. Les questions de loyauté et de responsabilité, celles à propos de la transparence sur l'objet de la recherche ainsi que celles qui se rapportent à la propriété de l'information (LeCompte et Preissle, 1993, p. 90) sont habituelles. Une recherche de terrain comme celle-ci fait parfois appel à des décisions relevant de l'ordre moral et de l'éthique à travers le face-à-face avec les acteurs, dont certains sont particulièrement vulnérables ou font des actes répréhensibles sur le plan social. De plus, les organismes et les acteurs faisant parfois appel à des stratégies non conventionnelles dans la mise en œuvre du service, nous avons eu le souci de ne pas leur nuire en divulguant des renseignements particulièrement sensibles, qui n'étaient pas essentiels pour la compréhension du service. Il a d'ailleurs été convenu avec les équipes et les organismes responsables que nous allions leur soumettre une version préliminaire de l'étude de cas rattachée au service placé sous leur responsabilité, afin qu'ils nous signalent des malentendus, de l'information dont la diffusion contreviendrait aux ententes de confidentialité ou autre information sensible. Cette validation a été effectuée au cours du printemps 2004. De plus, des jeunes gens du premier site ayant manifesté beaucoup d'intérêt face à cette recherche, nous en avons tenu compte dans la rédaction du présent rapport destiné à être diffusé à travers le Web.

## Collecte de données

La collecte de données relevait de la responsabilité de Rachel Bélisle, cochercheuse. Parmi les membres de l'équipe de recherche, elle est la seule à avoir fait tous les séjours de terrain. Sylvain Bourdon, chercheur principal, l'accompagnait lors du grand tour (premier séjour) sur les deux sites et lors des rencontres de validation de juin 2004. Karine Bonneville, assistante de recherche, a accompagné la cochercheuse sur le deuxième site pour les deux autres séjours. Chaque membre de l'équipe de recherche a rédigé des sections du journal de recherche.

### *L'observation directe*

Les temps de présence ont toujours fait l'objet de discussions préalables avec le personnel enseignant responsable afin de convenir ensemble des moments, mutuellement opportuns, de la présence de l'équipe de recherche sur le terrain. Nos propres contraintes ont également joué en matière de durée et de moments de présence. De façon générale, les membres de l'équipe de recherche ont fait de l'observation à partir d'une position de retrait physique du groupe (ex. : chercheuse assise dans un coin de la salle). Malgré cette position de retrait, le type d'observation choisi tient compte de l'engagement du chercheur et de la chercheuse dans les situations de recherche. Il s'agit de «tenir une place suffisamment bien ancrée dans la situation pour pouvoir l'apprécier au mieux, sans pour autant modifier le cours naturel des choses» et «se permettre l'expérience de ce qui se passe tout en contrôlant ses émotions et ses partis pris» (Kohn et Nègre, 1991, p. 213). Nonobstant cette posture générale de retrait, nous avons manifesté une ouverture à une certaine participation aux activités des groupes. Karine, par exemple, sera invitée, à l'heure du midi, à jouer au billard avec un enseignant et des jeunes du deuxième site.

Nous avons compté six jours de présence sur chacun des sites; le tableau 1 présente ces différents séjours. En tenant compte de la présence de deux d'entre nous pendant sept de ces journées, nous totalisons dix-neuf jours-chercheurs de présence sur les sites.

TABLEAU 1	SÉJOURS SUR LES SITES	
	Site 1	Site 2
<b>Séjour 1</b>	Jour 1 : le 14 mai 2003 (2 <sup>3</sup> )	Jour 1 : le 14 octobre 2003 (2) Jour 2 : le 15 octobre 2003 (2)
<b>Séjour 2</b>	Jour 2 : le 4 juin 2003 (1)	Jour 3 : le 5 novembre 2003 (2) Jour 4 : le 6 novembre 2003 (2)
<b>Séjour 3</b>	Jour 3 : le 19 novembre 2003 (1)	Jour 5 : le 27 novembre 2003 (2) Jour 6 : le 28 novembre 2003 (2)
<b>Séjour 4</b>	Jour 4 : le 2 décembre 2003 (1) Jour 5 : le 4 décembre 2003	Jour 7 : le 16 décembre (annulé; cause: tempête de neige) (0)
<b>Séjour 5</b>	Jour 6 : le 22 janvier 2004	—
<b>Dernier séjour</b>	Validation : le 15 juin 2004	Validation : le 1 <sup>er</sup> juin 2004

3. Nombre d'observatrices et d'observateurs.

## *La constitution du corpus*

Les données recueillies lors de nos séjours sont de trois types :

- 1) notes d'observations et d'entretiens informels consignées dans un carnet de terrain, puis retranscrites et complétées dans un journal de recherche;
- 2) photographies et croquis des lieux pour faciliter la description des espaces et des activités dans le journal de recherche;
- 3) documents recueillis sur place (ex. : production écrite de jeunes gens, planification des activités, scénario d'une activité).

Le journal de recherche tient compte de l'engagement des membres de l'équipe de recherche dans les situations décrites précisant, s'il y a lieu, les interactions avec les membres du groupe. Certains passages du journal de recherche sont écrits au « Je » permettant ainsi de mieux situer, au moment de l'analyse, la position, dans les situations décrites, de la personne qui fait la recherche. La méthodologie ne permet pas de suivre toutes les conversations qui ont lieu dans la classe, mais plutôt d'apprécier les mouvements de personnes et le contenu général des conversations à deux ou en petits groupes. Le journal de recherche précise si la chercheuse ou le chercheur a, ou non, accès aux contenus des conversations. Ainsi, on trouve de nombreux passages avec des indications semblables à celle-ci : « Elle lui demande où il était à l'école la dernière fois. Il parle à voix basse et je n'entends pas bien sa réponse. »

Dans le journal de recherche, des propos des acteurs sont cités de mémoire et d'autres ont fait l'objet d'une transcription immédiate et textuelle en situation d'observation. Dans ce dernier cas, les guillemets ont été utilisés pour aider à distinguer les deux règles utilisées.

## **Codification et interprétation des données**

Les journaux de recherche de chacun des sites ont été regroupés dans un même corpus et analysés à l'aide du logiciel *QSR NVivo*. Le journal de recherche du site 1 est composé de cinq documents informatisés et celui du site 2, de quatre documents, correspondant à autant de séjours. Un séjour comporte une ou deux journées d'observation (voir le tableau 1).

Nous avons procédé par analyse thématique à partir des douze aspects établis dans une proposition de cadre de référence (Bourdon et Roy, 2004a). Dans le cadre des premières analyses *in situ* (en situation d'observation) ou lors de la rédaction des journaux de recherche, des phénomènes récurrents ont été relevés. Certains d'entre eux ont été retenus pour faire une analyse en profondeur. Finalement, quelques thèmes ont été ajoutés au fil de l'analyse.

L'analyse des données s'est faite sous la responsabilité de Sylvain Bourdon. Pierre-Olivier Babin, assistant de recherche, a procédé à une première phase de codification et à l'analyse de certains aspects. Puis, le chercheur et la chercheuse ont procédé à une analyse thématique systématique du corpus à partir des douze aspects et de thèmes relevant de phénomènes récurrents sur chacun des sites.

## Rédaction du rapport

### *Le choix des termes*

La rédaction d'un rapport de recherche oblige à faire des choix divers qui permettent de construire le sens d'un texte pour qu'il soit à la fois cohérent et lisible, de même que respectueux des ententes prises avec les acteurs. Nous avons fait le choix de certains vocables qui méritent ici d'être expliqués, car les mots ne reflètent pas nécessairement ceux utilisés par les acteurs ou ceux qui ont été utilisés par l'équipe de recherche dans les étapes précédentes des travaux (Bourdon et Roy, 2004a, 2004b).

Dans le présent rapport, nous parlons d'**enseignantes** et d'**enseignants** plutôt que de formatrices et de formateurs pour désigner les personnes titulaires d'un permis d'enseignement. C'est souvent ainsi que les acteurs du milieu se désignent; de plus, comme l'enseignement et la transmission restent au cœur de nombreuses activités observées, ce terme garde sa pertinence. En le choisissant, nous souhaitons que le texte aide à comprendre comment les membres de ce groupe professionnel voient leur rôle changer lorsqu'ils s'engagent dans des activités de formation de base comme celles que nous avons observées, que ce rôle dépasse largement une définition stricte de l'enseignement et que la fonction de reproduction attribuée généralement à cette profession peut se nuancer considérablement. Lorsque nous utilisons les termes **intervenantes** ou **intervenants**, il s'agit d'un générique qui peut inclure plusieurs acteurs du milieu, dont les enseignantes et les enseignants. Toutefois, sur le site 1, ce terme est aussi utilisé pour désigner les personnes qui travaillent dans l'organisme communautaire qui a mis sur pied le service éducatif pour jeunes adultes et où est logée l'École solidaire.

De plus, nous avons choisi de privilégier les termes **apprenantes** et **apprenants**; ils paraissent mieux convenir aux situations d'apprentissage diversifiées dont nous avons été témoins. Ils ont l'avantage de mettre l'accent sur la part centrale de l'apprentissage dans la formation de base, peu importe que celui-ci porte sur des matières comme le français, les mathématiques ou l'anglais, ou sur d'autres processus d'acquisition, piliers de l'éducation tout au long de la vie, soit apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à être, apprendre à vivre ensemble (Delors, 1996). Sur le premier site, les intervenantes et les intervenants utilisent les termes **étudiantes** ou **étudiants** pour parler des jeunes gens qui fréquentent l'École solidaire. Sur le deuxième site, on utilise plus souvent le terme élèves. Cette particularité indique une importante différence de culture et de population scolaire entre les deux milieux et une distinction de rapport avec les apprenantes et les apprenants. Les citations aussi reprennent donc ces termes. Les mots **participantes** et **participants** sont utilisés parfois pour désigner les personnes qui participent à un projet particulier. Nous utilisons également les termes génériques **jeunes adultes** et **jeunes gens** pour désigner, plus globalement, les personnes âgées de 16 ans ou plus qui peuvent être admises dans les activités observées.

Dans ses multiples communications à propos des mesures mises de l'avant auprès des jeunes adultes âgés de 16 à 24 ans, la Direction de la formation générale des adultes (DFGA) parle de « services ». Les milieux n'utilisent que très rarement ce terme et se désignent plutôt par une appellation unique ou par un raccourci d'appellation. Bien qu'il s'agisse là de « projets d'établissement » ou de « projets organisationnels de formation » selon le sens qu'en donne Jean-Pierre Boutinet (1999)<sup>4</sup>, nous avons préféré conserver le terme « projet » pour des activités relevant de la pédagogie du projet ou de projets collectifs, comme, par exemple, un projet de séjour à l'étranger (sites 1 et 2) pour une partie du groupe ou le projet en partenariat avec l'Université ouverte dans le cas du site 1. Nous utilisons donc le terme « service » comme équivalent de « projet d'établissement » ou de « projet organisationnel de formation ».

### *La présentation des matériaux d'observation dans le rapport*

Rendre compte, par écrit, d'une enquête de terrain demande d'étayer l'argumentation du propos des acteurs et des situations observées, tout en précisant le statut de ces observations (Arborio et Fournier, 1999). Dans la présente recherche, les propos des acteurs et les observations sont consignés dans le journal de recherche. Les journaux de recherche étant rédigés rapidement, ils comportent régulièrement des coquilles, maladroites syntaxiques, etc. Celles-ci sont corrigées dans les reproductions présentées dans notre rapport. Des renseignements pouvant contrevenir aux ententes de confidentialité sont modifiés ou retirés. Toutefois, la structure du texte est maintenue dans sa forme originale. Ces extraits du journal de recherche et d'autres documents sont présentés en retrait du texte dans un style spécifique dont voici un exemple.

Nous arrivons un peu plus tôt que la veille. Nous avons, toutefois, encore manqué l'autobus. Un groupe d'apprenantes et d'apprenants est dehors. Salutations. Conversation brève avec deux jeunes hommes, Pascal (il y a deux Pascal, celui-ci porte un foulard) et [Simon] (un participant qui porte la capuche). Simon dit qu'il n'aime pas être observé, qu'il se sent comme un rat de laboratoire. Je lui explique que ce que nous observons surtout ce sont les profs. Il demande si on évalue des profs en particulier. Je lui dis qu'on ne fait pas une évaluation et je lui précise l'objectif de la recherche [...]. Il dit que c'est au secondaire que ça devrait fonctionner comme ça. Je demande ce qu'il veut dire. Il dit que les profs s'occupent plus d'eux. (Extrait du journal, site 2, séjour 2, jour 4, section 1.1, paragraphe 6)

4. Pour des précisions sur la typologie proposée par Jean-Pierre Boutinet, voir le premier paragraphe du troisième aspect présenté au quatrième chapitre.

Dans l'extrait, le texte entre crochets fait état d'une information dont l'observatrice n'est pas certaine, alors que le texte entre parenthèses constitue un ajout d'information pour faciliter la compréhension de la description. Trois points entre crochets indiquent qu'à cet endroit, on trouve d'autre texte dans le journal de recherche. La parenthèse qui suit une citation du journal de recherche se rapporte au document informatisé d'où elle est tirée. Les numéros de section et de paragraphe permettent de repérer aisément la citation du journal dans le corpus et donnent une idée aux lectrices et aux lecteurs pour déterminer si la citation renvoie au début d'une session d'observation ou non. La citation ci-dessus se rapporte à une situation en tout début de journée.





L'École solidaire est un service mis sur pied par un organisme communautaire dédié aux jeunes vivant ou ayant vécu dans la rue. Celui-ci a établi des ententes de services avec un centre d'éducation des adultes de la commission scolaire, désigné ici par le sigle CEA. Les jeunes gens qui fréquentent ce service ont, en majorité, 18 ans ou plus. On admet quelques jeunes gens qui ont plus de 24 ans. Selon les règles administratives, il faut 14 apprenantes et apprenants pour justifier le poste d'une ou d'un enseignant. Pendant nos séjours, nous avons côtoyé 44 apprenantes et apprenants. Parmi eux, certains ne sont rencontrés qu'une ou deux fois, notamment des personnes qui quittent en juin 2003 et celles qui débute en janvier 2004. Six personnes sont présentes cinq ou six fois pendant nos séjours: Charles, Dany, Léon, Loïc, Maude et Raoul.

Deux enseignantes, Brigitte et Rosalie, travaillent à l'École solidaire. Le directeur adjoint du CEA visite, à l'occasion, le service; les enseignantes vont quelques fois par mois au CEA, accompagnant les jeunes gens aux examens, allant y corriger ces examens, rencontrer une conseillère pédagogique ou le directeur adjoint, consulter des ouvrages à la bibliothèque, etc. Les jeunes gens peuvent, à l'occasion, bénéficier de services spécialisés de la commission scolaire, comme des services d'orientation professionnelle. Le directeur de l'organisme communautaire, Kurt, ainsi que la coordonnatrice de l'équipe des intervenantes et intervenants de première ligne, Blandine, participent à des rencontres hebdomadaires avec les deux enseignantes. Parfois, le directeur adjoint du CEA y participe.

&lt;16

### Espaces d'altérité

L'École solidaire est logée dans la bâtisse regroupant plusieurs autres services de la Maison solidaire, l'organisme communautaire ayant mis sur pied le service. Une section de la bâtisse loge un ensemble de services spécialisés et il faut avoir un rendez-vous pour y entrer. Dès nos premiers contacts avec la commission scolaire, le directeur adjoint du CEA nous dit que la Maison solidaire est un milieu sécuritaire pour les gens, que «les portes sont barrées», que «n'entre pas qui veut». Il ajoute qu'à l'intérieur, il y a beaucoup d'ouverture. Nous avons constaté que chaque membre de l'équipe de première ligne dispose d'un imposant trousseau de clés et que la circulation est limitée à certaines heures de la journée. Les deux enseignantes disposent des clés qui permettent d'avoir accès aux locaux de l'École solidaire.

## *L'espace intérieur du « nous »*

### **Description des lieux**

L'École solidaire dispose de deux salles voisines dont le mur contigu a été abattu, il y a quelques années, afin de favoriser la circulation et les échanges. Si nécessaire, on retrouve la division originale grâce à une cloison rétractable. Les deux salles de classe peuvent être associées à l'espace intérieur de l'École, le « entre-nous » du groupe. Les portes sont tantôt fermées, tantôt ouvertes, selon l'initiative des membres du groupe et des enseignantes et le besoin de concentration.

Dans l'une des salles se trouve, notamment, l'armoire avec le matériel nécessaire à l'apprentissage modulaire en mathématiques, pour lequel Brigitte donne l'aide individualisée. Cette salle est appelée, pour les fins de la description, salle A. Dans l'autre, se trouve l'armoire avec le matériel pour l'apprentissage modulaire en français, placé sous la responsabilité de Rosalie. Cette salle est appelée, pour les fins de la description, salle B. Dans chacune des salles se trouvent deux grandes tables face à face, quelques ordinateurs, cinq en tout, quelques petites tables, des chaises, des classeurs et armoires. Chacune des armoires contenant le matériel est verrouillée. Dans la salle A, les enseignantes ont chacune, placé tout près de la cloison et face à face, un bureau avec tiroirs dans lesquels les jeunes gens peuvent trouver crayons, gommes à effacer et autres. Un de ces tiroirs est reconnu comme le tiroir plus personnel de l'enseignante, où elle range des objets divers comme des sachets de thé. Il ne ferme pas à clé. En plus de ces deux salles, les enseignantes de l'École solidaire disposent d'un tout petit local sans fenêtre où elles rangent leurs effets personnels (manteau, sac, porte-monnaie, etc.) et où se trouve le téléphone de l'École solidaire. Exceptionnellement, des jeunes gens peuvent emprunter la clé de ce local et y faire un appel téléphonique.

À leur arrivée dans le groupe, les apprenantes et les apprenants sont invités à se trouver « un coin » sur l'une ou l'autre des tables des deux salles. Ils peuvent y laisser « leur pile » de documents : cahiers modulaires, feuilles mobiles, étui à crayons, etc. Parfois, les enseignantes demandent de dégager les grandes tables, notamment celle du côté B, où, les vendredis, des bénévoles donnent des cours d'anglais ou d'espagnol aux volontaires qui fréquentent la Maison solidaire.

Dans chaque salle, il y a un tableau vert qui sert de pense-bête collectif pour la planification d'activités, le suivi des personnes qui vont aux examens ou le rappel d'une information ponctuelle comme la venue de la chercheuse. Ainsi, au fur et à mesure que les jeunes gens se sentent prêts à passer un examen, ils vont écrire leur nom et le sigle du cours en question. Cette liste a trois principales fonctions : informer, reconnaître et organiser. Elle donne des indices aux enseignantes sur la perception des jeunes gens face à l'atteinte des objectifs d'un module. Elle permet aux membres du groupe de se situer les uns par rapport aux autres et de suivre l'évolution de leurs études, ce qui pourrait contribuer à l'émulation. Elle facilite la planification du transport, car les examens ont lieu au centre d'éducation des

adultes situé à une quinzaine de minutes de là, en voiture. Une enseignante peut parfois retirer un nom de cette liste, jugeant que la personne n'est pas prête à passer l'examen. Elle explique, en entretien individuel avec la personne concernée, sa décision.

Sur les murs, quelques instructions, des affiches, des photos ou autres. De façon générale, ce sont les individus, enseignantes, apprenantes et apprenants, qui prennent l'initiative d'accrocher quelque chose au mur. Les enseignantes peuvent, toutefois, jouer un rôle de contrôle sur ce qui est exposé. Les documents placés aux murs remplissent des fonctions d'information, de contrôle, de divertissement, de reconnaissance (par exemple, la photo d'un ancien participant devant son camion). Toutefois, les documents de reconnaissance se trouvent principalement en dehors des salles de classe, dans le corridor, ouvrant à un espace semi-public (voir l'aspect 11).

Lors des deux premiers séjours, en juin 2003, on trouvait, le long des fenêtres, de très nombreuses plantes luxuriantes, ce qui donnait aux salles un cachet particulier. Il s'agissait de plantes appartenant à Clément, un apprenant passionné d'horticulture, qui les a reprises pour les placer sur son petit balcon pendant la période de fermeture estivale de l'École solidaire. Il n'est pas revenu sur une base régulière à l'automne, compte tenu de l'obtention d'un emploi, et il a conservé les plantes chez lui. La présence de ces plantes illustre les possibilités offertes aux jeunes gens quant à leur occupation de l'espace et à la valorisation de leurs talents, scolaires ou non.

### **Description des déplacements**

Les déplacements dans les deux salles varient d'une journée à l'autre selon le nombre de personnes présentes et, possiblement, selon l'énergie de l'enseignante. Aussi, lorsque l'une d'elles est seule avec le groupe (pendant que l'autre est aux examens avec une partie du groupe), elle semble rester davantage à son bureau. Ainsi, ce sont tantôt les enseignantes, tantôt les apprenantes et les apprenants qui se déplacent dans la classe. Nous constatons aussi une fluctuation importante dans les tons de voix, la voix basse étant réservée au travail fait individuellement, la voix semi-haute, à la conversation de sous-groupe et la voix haute, à toutes les personnes intéressées. Nous avons assisté rarement à des activités où les enseignantes exigeaient l'attention de toutes les personnes. Voici quelques extraits qui illustrent comment l'espace intérieur est occupé.

Les étudiantes et étudiants sont dans leurs cahiers ou à l'ordinateur (Loïc et Léon). Rosalie travaille avec Sylvine sur une petite table où il y a un dictionnaire *Le Petit Robert*. Puis Rosalie se lève et va voir un jeune homme qui est dans l'autre section de la salle dont la cloison a été ouverte. Pendant un moment, Brigitte reste debout à son bureau. Bref échange sur les pages Web et l'idée d'en faire une pour l'école. Sylvine dit que le site Web de la Maison solidaire est plate. En tout cas pour les jeunes. [...] Laurence s'est levée. Quand elle revient à sa place, elle prend ses papiers bleus avec exercices et va au bureau de Brigitte. Elles travaillent ensemble. (Extrait du journal, site 1, séjour 1, section 3.8, paragraphes 80-82)

12 h 50. [...] Marc arrive, s'assoit à la table du côté B, entre Charles et Hugo. Il dit que sa fille fait des cauchemars et les réveille la nuit. Brigitte dit à voix basse: il faut la rassurer. Rosalie et Loïc sont à l'ordinateur, ils vont sur Google, je les entends parler de l'Organisation internationale du travail (il imprimera un texte sur le travail des enfants). Après un moment, Rosalie lui dit: «Continue ta recherche». Pendant ce temps, Léon arrive et raconte à Sylvine et aux autres près de là qu'il s'est fait voler son bicycle. Bruno va vers Rosalie. Il demande des précisions pour le travail qu'il a à faire sur le roman *Les fourmis* (éd. Albin Normand). [...] Dans l'autre salle, Sylvine écoute un CD tout en faisant des exercices. Léon, debout, regarde des annonces classées. [...] Sylvine s'est levée, [a eu un bref échange avec Brigitte], puis va à un ordinateur. Brigitte est avec Laurence. Loïc va voir Marc. Il est 13 h 10. (Extrait du journal, site 1, séjour 2, section 1.3, paragraphes 19-24)

(Un peu après 14 h 00.) Gaëlle dit que les problèmes écrits sont compliqués. Brigitte (seule enseignante avec le groupe à ce moment) vient voir demandant où. Encourage Gaëlle à lire attentivement. Charles arrive à ce moment et se dirige vers les ordinateurs. Alexandre demande si «vacances» c'est toujours au pluriel. [...] Entre-temps, un autre participant est arrivé. Brigitte s'est assise avec Gaëlle et décorative le problème qu'elle doit résoudre en faisant un dessin sur une feuille. (Extrait du journal, site 1, séjour 3, section 1.4, paragraphes 81-85)

Tessie est à l'ordinateur. Elle dit: «C'est la première fois [que je fige] devant une page blanche.» Elle parle à Ralph et Nat de la lettre qu'elle veut écrire (à un de ses auteurs préférés qu'elle invite au nom du groupe à venir les rencontrer). Nat donne des idées. Tessie explique ce qu'elle veut faire. Nat lui conseille d'écrire au Je. 15 h 05. Brigitte est avec Raoul et fait de la géométrie. Nat va à l'ordinateur et joue. Rosalie, au poste du côté A, dit que le site de l'Union des écrivains est un beau site. Léon va à un autre ordinateur. Échange sur les auteurs de roman. [...] Alexis 2 (qui fait ses maths) dit qu'il aime lire «pas mal de toute». Rosalie lui demande pourquoi tu ne commences pas ton 3 avec un roman? «Je veux faire ma grammaire.» «J'aime ça entendre ça», dit-elle. 15 h 15. Brigitte travaille avec Alexis 2 en maths, puis va voir Barry. [...] Un chien entre dans la classe. Va de l'un à l'autre qui le flatte et l'appelle par son nom. Rosalie revient (était sortie discuter avec un bénévole de la Maison solidaire), va voir Léon qui lui dit: «Va la voir d'abord», en montrant Tessie qui l'attendait. Tessie lit ce qu'elle a écrit. Rosalie dit: «Super! J'aurais pas pu écrire mieux que ça.» Maude quitte et salue tout le monde. [...] On entend quelqu'un appeler «Brigitte!» (Extrait du journal, séjour 4, jour 5, section 2.4, paragraphes 162-168)

Léon termine son exposé et Rosalie lui dit de retourner à l'ordinateur et de faire les modifications. Elle explique de nouveau l'objectif de l'exposé. Va le rejoindre et lit par-dessus son épaule en lui disant: «Tu es pas mal courageux Léon.» Elle lui précise que sa façon d'enseigner «c'est pas tout à fait standard comme façon d'enseigner [...] faut que j'arrive aux mêmes résultats que les centres». Puis, elle va voir Raoul qui l'attendait pour se faire corriger. Elle lui parle des examens finaux tout en corrigeant (sans corriger). Elle passe des commentaires type «très bon». Lorsqu'il y a une erreur, elle donne la règle. À «roux» dont il n'a pas su le féminin, elle dit «rousse». Puis: «Il ne doit pas y avoir beaucoup de filles aux cheveux roux en Colombie.» (Raoul est originaire de Colombie). Elle lui parle brièvement de la réputation des filles aux cheveux roux, glisse sur les machos, puis demande: «Comment elle est la femme parfaite en Colombie?» Il dit: «Elle ne chiale pas et fait ce qu'on veut.» Il rit. Elle sourit. Murmures venant des autres. Pendant cet échange, Rosalie s'est déplacée vers Hugo pour vérifier si ça allait. Il semble que oui. Elle se dirige vers le côté A et s'exclame: «Ah! Samuel, tu es là!» Tout le monde rigole (Samuel a décidé à la dernière minute de ne pas aller à l'examen, il en a informé Brigitte pendant que Rosalie travaillait avec un apprenant). Maude dit: «C'est tout un prof qu'on a là.» Il est 13 h 40. (Extrait du journal, site 1, séjour 5, section 1.3, paragraphe 69)

Le climat est, en général, détendu. Les enseignantes passent d'un degré scolaire à un autre, de la matière scolaire à des échanges qui visent davantage la création de liens, ou l'un ou l'autre des objectifs du programme des Services de formation à l'intégration sociale (SFIS) (MEQ<sup>5</sup>, 1998) et, dans le cas de Brigitte, elle passe des mathématiques au français. Aussi, bien que les apprenantes et les apprenants travaillent dans leurs cahiers respectifs, il existe de nombreuses séquences où ils lèvent la tête ou, plus discrètement, tendent l'oreille, s'insèrent dans une conversation commune, puis se replongent dans leur travail. Ainsi, même si certains font du français de 1<sup>re</sup> secondaire et d'autres des mathématiques de 4<sup>e</sup> secondaire, ils partagent une même vie de groupe faite de nombreuses conversations brèves sur des sujets d'intérêt commun. Parmi les discussions impromptues, certaines sont entreprises par les enseignantes, d'autres par les jeunes gens. Parmi eux, certains peuvent rester assis, en silence, pendant toute une heure d'apprentissage, alors que d'autres bougent, allant de leur place à l'ordinateur, de l'ordinateur à l'extérieur de la salle de classe. Pour certains qui montrent les capacités intellectuelles nécessaires à la poursuite des études post-secondaires, la difficulté de rester en place semble être un obstacle à la poursuite de telles études. Parmi les apprentissages à faire, il y a celui de « rester assis sur une chaise ». (Extrait du journal, site 1, séjour 4, jour 4, section 1.7, paragraphe 48)

S'ils veulent sortir de la salle, la plupart des jeunes gens informent les enseignantes de leur destination (toilettes, voir un intervenant, fumer une cigarette, aller à la friperie ou autre); parfois, ils leur demandent la permission. Les enseignantes vont parfois chercher, à la cafétéria, à la salle d'ordinateurs de la Maison solidaire ou ailleurs, des jeunes gens qui tardent à venir en classe.

### *Les interactions avec l'extérieur*

L'espace intérieur de l'École n'est pas du tout un espace fermé. Bien qu'il ait une vie spécifique, il reste très perméable à ce qui se passe à l'extérieur des murs de la salle de classe. Une des portes de la salle de classe étant vitrée, il arrive que les apprenantes et les apprenants soient observés de l'extérieur de la salle, par d'éventuels donateurs à qui la responsable de la collecte de fonds de la Maison solidaire fait visiter les lieux. Ces observateurs extérieurs donnent à plusieurs l'impression d'être dans un aquarium. « On fait les poissons », disaient-ils cyniquement avant que les enseignantes ne les convainquent que c'est grâce à ces visiteurs que leurs cahiers sont gratuits, qu'ils peuvent avoir des activités, etc.

Il peut aussi y avoir intrusion forcée dans la classe, comme cela a été le cas la veille de notre troisième séjour. Les portes verrouillées ont été forcées et des calculatrices, encore dans leur emballage, ont été volées.

Selon Brigitte, cela s'est fait durant l'ouverture de la Maison puisqu'ils n'ont pris que les calculatrices, qui se camouflent mieux que les ordinateurs. Kurt (directeur de Maison solidaire) dit qu'il a pensé mettre des câbles au matériel informatique. (Extrait du journal, site 1, séjour 3, section 1.1, paragraphe 7)

5. Le ministère de l'Éducation du Québec est devenu le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport le 18 février 2005.

Ce qui est plus courant, pendant les heures de classe, c'est le passage, dans la salle de classe, de personnes venant de l'extérieur : des intervenantes et intervenants de la Maison solidaire, d'anciennes ou d'anciens participants, des jeunes gens qui veulent savoir ce qu'il faut faire pour s'inscrire à l'école ou passer des examens, d'autres qui viennent visiter un membre du groupe. Le plus souvent, il s'agit de personnes qui viennent voir les enseignantes. Toutefois, il arrive parfois qu'un intervenant entre et aille s'adresser directement à un apprenant, qu'un amoureux vienne embrasser sa compagne ou chercher dans son sac un pot de tabac. Si certaines interventions de l'extérieur semblent créer une faible interruption dans le travail des unes et des autres, d'autres mobilisent l'attention pendant une période plus ou moins longue.

Aurélié, une ancienne participante entre avec un très jeune enfant qu'elle porte dans ses bras [plus ou moins un an]. Il y a du mouvement dans la salle. Les enseignantes vont la voir, elle reste sur le pas de la porte. Une intervenante vient aussi faire des guili-guili. Loïc ne s'occupe pas de ces nouvelles arrivées, alors que Nat se joint au sous-groupe. (Extrait du journal, site 1, séjour 3, section 1.4, paragraphe 55)

13 h 35. Brigitte va à son bureau et s'assoit. Puis, une intervenante stagiaire, Nélia, arrive avec un jeune homme, grand et costaud, les épaules courbées, gauche, Martin. Nélia donne un papier à Brigitte [extrait de naissance]. Brigitte dit à Martin: « Viens ici une minute ». Elle lui demande où il était à l'école la dernière fois. Il parle à voix basse et je n'entends pas bien sa réponse. Elle lui propose de faire un test de classement. Elle lui dit que, s'il se classe au moins en 1<sup>re</sup> secondaire, il pourra venir à l'école. Elle lui dit: « Moi je m'occupe des maths » et lui dit qu'il y a Rosalie qui « est partie aux examens ». Elle parle d'inscription. Pour le test, dit-elle, « Assis-toi où tu veux ». (Extrait du journal, site 1, séjour 3, section 1.4, paragraphe 66)

21 >

Le nombre de personnes de l'extérieur qui entrent dans la salle de classe varie d'une journée à l'autre. Lors du dernier séjour, près de dix personnes de l'extérieur sont entrées dans la salle de classe, ce qui est plus que lors des autres séjours. Une partie de ces interactions s'explique sans doute du fait que l'École est, à ce moment, en période de recrutement.

Une jeune femme est maintenant assise à la table côté B et parle avec Rosalie. [...] Rosalie dit que c'est impossible de passer un examen si elle n'est pas inscrite. Rosalie et la jeune femme se lèvent. Rosalie va à son bureau pour consulter un document (vérification de l'inscription probablement). Elle lui dit: « Amène-moi ton travail. » La jeune femme explique qu'elle travaille 21 heures par semaine, mentionne qu'elle a arrêté ses cours pour accoucher, qu'elle était en maths 436 et qu'elle avait fait deux cahiers en 5, [qu'il lui reste] l'anglais. [...] Rosalie poursuit l'échange avec la jeune femme, elle lui parle des cours par correspondance qu'elle peut envisager faire si « t'étais bonne à l'école », elle lui montre une feuille dont elle fait la lecture partielle. Mentionne une possibilité d'examens pour les autodidactes. Elle dit que ces examens se font au centre (nomme un CEA ayant des services spécialisés). Elle recommande à la jeune femme de « commencer tes livres » et qu'elle se renseignera pour trouver la meilleure option compte tenu de sa situation. « Reviens me voir mardi », dit-elle. Elle ajoute qu'il y aura probablement des frais de 30 \$ pour l'examen pour autodidacte. La jeune femme quitte en remerciant Rosalie. (Extrait du journal, site 1, séjour 5, section 1.5, paragraphes 160-162)

Ainsi, lorsqu'elles sont en classe, les enseignantes font bien plus qu'enseigner et elles s'adressent à un plus grand nombre de personnes que celles qui sont inscrites à l'École. Les interactions avec l'extérieur demandent souvent une intervention de leur part et des réponses variées d'ordre affectif, organisationnel ou administratif. La classe se rapproche du monde extérieur, ce qui n'est pas habituel à la « forme scolaire » reconnue pour l'établissement d'un rapport distancié au monde (Vincent, Lahire et Thin, 1994).

Toutefois, les salles de classe protègent aussi du monde extérieur, ce qui constitue, selon une enseignante, le principal attrait pour certains jeunes gens. Ils ne sont pas là pour apprendre, mais pour attendre, dit-elle; ils sont là pour la sécurité, la chaleur. Ainsi, on ne force pas les jeunes gens à se plonger dans leurs études. C'est le cas, par exemple, de Charles qui traverse une crise suicidaire aiguë lors de notre quatrième séjour (début décembre).

13 h 45. Charles entre et se dirige vers les ordinateurs. Rosalie lui demande: « Charles, tu reviens à l'école? » Signe de la tête. « Veux-tu un cahier? » Il dit quelque chose à voix basse, que je ne comprends pas. Elle dit: « Il n'y a pas d'obligation, non. » Il reste un moment sur une chaise près des ordinateurs, puis repart. (Extrait du journal, site 1, séjour 4, jour 4, section 2.2, paragraphe 143)

Ou celui de Simon qui rentre d'un séjour à l'hôpital.

Rosalie va voir Simon et lui demande si ça va. Il dit qu'il a mal à la tête. Lui demande qu'est-ce qu'il a eu. A été opéré pour une infection [sanguine]. Elle dit qu'un autre étudiant a eu la même chose il y a quelques mois. Parle de son séjour à l'hôpital. [...] Puis, elle le fait parler un peu de sa famille. Il parle un peu de sa mère. Elle lui demande s'il connaît les intervenants en bas, lui parle des services. Elle dit: « Je te gage que tu passes en cour aussi? » [oui] « C'est sûr que t'as de la misère à étudier. » La conversation se poursuit. Elle lui demande: « Où tu as perdu ton argent? C'est-tu au jeu? » Je ne comprends pas sa réponse, mais il fait allusion à un de ses frères qui est dépendant de ça. Il dit: « Tu gagnes des fois. » Ils poursuivent leur échange sur la vie. [...] Rosalie dit à Simon: « On va aller doucement avec l'école. » [Il quitte un peu après]. (Extrait du journal, site 1, séjour 4, jour 4, section 2.2, paragraphe 150)

Les apprenantes et les apprenants ont également l'occasion de sortir des lieux identifiés à l'École solidaire, tout en ayant un soutien continu de la part des enseignantes. Il y a trois types de lieux extérieurs où se poursuivent des activités de l'école: ceux dans la bâtisse de la Maison solidaire, ceux de l'Université ouverte où se déroule un projet de création médiatique, ceux où se passent des sorties diverses (cinéma, camp de vacances, etc.). Les différents lieux fréquentés permettent un processus d'identification plurielle: dans la salle de classe et au CEA, on s'identifie aux études, on est étudiante ou étudiant (terme utilisé dans ce milieu); dans la Maison solidaire, on est jeune de la rue; à l'Université ouverte, on est avec d'autres étudiantes et étudiants; et, lors des sorties, on est citoyenne et consommatrice, citoyen et consommateur.

## *Être avec d'autres jeunes de la rue*

Dans l'École solidaire comme dans la Maison solidaire, il y a de constantes superpositions des univers de la vie privée et de la vie scolaire des apprenantes et des apprenants. Ils ont accès à une cafétéria où le repas du midi ainsi que des boissons en après-midi sont servis gratuitement<sup>6</sup>, à un fumoir, un lavoir, une friperie, de même qu'à des services spécialisés comme ceux de psychologie ou de counselling d'emploi. Les corridors et autres lieux fréquentés par les apprenantes et les apprenants pendant les heures de classe appartiennent à la vie de l'École mais, déjà là, ce n'est plus tout à fait le «entre-nous» de la classe. Selon les enseignantes et le directeur adjoint du CEA, l'intégration de l'école dans l'organisme communautaire est une des clés du succès.

Toutefois, il semble que la fréquentation des autres activités de la Maison solidaire pendant les heures de classe pose parfois problème aux enseignantes. Il leur arrive même de se demander si certains jeunes gens ne progresseraient pas davantage si l'école était ailleurs que dans la même bâtisse.

Brigitte dit qu'il y a des étudiants et des étudiantes qui demandent pourquoi l'école n'est pas ailleurs. «Leur gang est en bas», c'est plus difficile à se concentrer. Elle ajoute que, pour le recrutement, la présence dans l'organisme est essentielle. Le fait qu'elle aille dîner en bas, qu'elle y aille dans les pauses fait que les jeunes la voient et se sentent plus à l'aise d'aller la voir, de s'informer sur l'école et de s'inscrire. Elle dit que, lorsqu'on leur donne une référence (fait geste de donner un papier), ils ne font pas la démarche. (Extrait du journal, site 1, séjour 1, section 3.4, paragraphe 48)

23 >

Si elles sont compréhensives devant l'idée que les apprenantes et les apprenants puissent aller faire un lavage au cours de l'après-midi, ou passer à la friperie se chercher une paire de chaussures confortables ou un manteau chaud, les enseignantes sourcillent quand les intervenants prennent des initiatives qui éloignent de leurs études les apprenantes et les apprenants.

Nat entre et dit que Ralph corde des planches en bas. Rosalie dit: «J'aime bien quand les intervenants demandent de l'aide aux étudiants (pendant les heures d'école), ça montre la place qu'on a.» Personne ne relève. Après un moment, va retrouver Tessie. (Extrait du journal, séjour 4, jour 4, section 2.4, paragraphe 170)

6. On trouve, dans l'encadré 1, une description et une analyse sommaire du rôle du repas collectif à l'École solidaire. Ce repas collectif, temps et lieu de partage, paraît être l'une des clés du succès de l'École.



La fréquentation d'autres lieux placés sous la responsabilité d'autres intervenantes et intervenants pose des défis d'intégration divers. Aussi, la culture dominante du milieu paraît-elle loin de la culture scolaire et les deux enseignantes sont minoritaires dans un organisme qui embauche plus de 50 intervenantes et intervenants. Ici, les enseignantes ont très peu de liens avec les parents, la plupart des jeunes gens étant majeurs et ne vivant plus au domicile familial. Toutefois, des intervenantes et des intervenants de la Maison semblent occuper le rôle symbolique parental. Les rencontres hebdomadaires avec le directeur de la Maison et la coordonnatrice de l'équipe visent, notamment, à harmoniser les interventions auprès des apprenantes et des apprenants. De plus, dans un effort de plus grande intégration, Brigitte participe, toutes les semaines, aux réunions de l'équipe de la Maison (voir l'aspect 12).

### *Être avec d'autres jeunes adultes aux études*

Le projet de l'Université ouverte nous a paru particulièrement intéressant, car il permet à des jeunes gens qui n'ont pas terminé leurs études secondaires de fréquenter un établissement d'enseignement post-secondaire avec des jeunes gens qui ont sensiblement le même âge qu'eux et, dans le cas de certains, de se projeter dans l'avenir. Cela leur donne des points de repère positifs et un sentiment de fierté. Par exemple, alors que les jeunes gens sont réticents à se faire photographier quand ils sont à l'École solidaire, ils ne posent aucune réserve à l'endroit de l'Université ouverte. Nous pensons qu'ils reproduisent là leur représentation du regard social sur les jeunes de la rue (perçu comme généralement négatif) et sur les étudiantes et les étudiants universitaires (perçu comme généralement positif). L'encadré 2 décrit sommairement un après-midi à l'Université ouverte.

### *Être avec et dans le monde*

Nous n'avons pas assisté à des sorties de groupe, mais un séjour dans une base de plein air s'organisait lors de notre dernière présence. Plusieurs membres du groupe avaient inscrit leur nom au tableau pour y participer. On nous a aussi parlé de sorties au cinéma et aux quilles. Ces sorties peuvent créer beaucoup d'anxiété chez des jeunes gens dont plusieurs, de l'avis des enseignantes, montrent beaucoup d'insécurité face à l'inconnu: ils vivent dans la rue, mais ils sont très « insécures » s'ils changent de parc, dit Rosalie.

De plus, un séjour de [deux] mois dans un pays d'Afrique est organisé et une dizaine de jeunes gens qui fréquentent la Maison, dont certains qui fréquentent l'École, peuvent se joindre au groupe. L'organisation du séjour se fait par des membres de l'équipe de la Maison solidaire et les enseignantes semblent être informées, sans avoir de rôle particulier à jouer, avant le voyage et pendant celui-ci. Il ne s'agissait pas d'un sujet de conversation lors de nos séjours, sauf lors de notre dernière visite, une fois le groupe rentré au Québec. Les enseignantes étaient alors préoccupées de la réintégration des membres du groupe ayant séjourné en Afrique, car elles constataient qu'au moins un d'entre eux vivait

son retour avec beaucoup de difficultés. Elles ont aussi précisé qu'un apprenant, qui souhaitait être du voyage mais n'avait pas été sélectionné, réagissait mal au retour de ses pairs, ce qu'il utilisait comme explication à sa désaffectation vis-à-vis de l'École. Par ailleurs, une participante à ce séjour à l'étranger, que nous avons rencontrée lors des deux premiers séjours, s'est jointe au groupe d'apprenantes et d'apprenants et son attitude était tellement différente que l'observatrice a dû demander à l'enseignante s'il s'agissait bien de la même personne. Discrète, silencieuse, du moins en présence de l'observatrice, Laurence, à son retour, interagit avec ses pairs, discute à voix haute avec l'enseignante, parle volontiers de ses observations sur la culture dans un pays islamique, de ce qu'elle veut faire plus tard (elle veut faire des études universitaires en écologie), etc.

## Temporalités du moment présent<sup>7</sup>

Dans les sections qui précèdent, si nous avons mis l'accent sur l'occupation de l'espace, les lectrices et les lecteurs auront aussi constaté, dans les exemples rapportés, que le temps est découpé d'une façon non classique pour un milieu scolaire et qu'il y a, dans une même heure, une simultanéité dans les activités. Les temporalités du moment présent paraissent dominantes dans ce milieu, bien que l'on rencontre des éléments de répétition, notamment dans les exercices de l'enseignement modulaire, répétition qui est une temporalité associée au temps plus archaïque (Laidi, 2000).

25 >

### *La simultanéité et l'immédiateté*

Au moment de notre entrée sur le terrain, en mai 2003, Brigitte nous a expliqué que la majorité des activités se faisait en situation de groupe où les gens travaillent individuellement les mathématiques ou le français. Elle estimait que de 30 % à 40 % de leur temps (celui des enseignantes) était consacré au soutien individualisé dans ces matières et que le reste de leur temps avec les jeunes gens était consacré à des activités et à des échanges contribuant à la création de liens, à l'estime de soi et autres objectifs du genre (dans le cadre du programme SFIS). En ce qui concerne la répartition du temps des jeunes gens, il existe de nombreuses variations selon les individus et les journées d'observation. Avec le groupe en présence au cours de l'automne 2003, un phénomène nouveau fait son apparition : la présence de leaders positifs qui travaillent fort dans leurs cahiers et qui stimulent l'émulation.

Les enseignantes disent que presque tout le groupe (en ce moment) est axé sur la tâche; le fait que plusieurs avancent dans leurs cahiers met de la pression sur les autres pour travailler. Elles disent : « On a rarement vu ça. » L'une d'elles pense que ce n'est jamais arrivé ainsi. (Extrait du journal, site 1, séjour 5, section 1.1, paragraphe 11)

7. Sur les diverses temporalités du moment présent, on peut lire *Le sacre du présent* (Laidi, 2000) et *Vers une société des agendas. Une mutation des temporalités* (Boutinet, 2004).

Afin de tenir compte du style de vie des jeunes de la rue, les activités de l'école se déroulent en après-midi, quatre jours par semaine. Ici, il n'y a pas d'entraînement systématique à la ponctualité comme on peut l'observer dans des projets où les jeunes gens reçoivent une allocation (Bélisle, 2003). Les premiers arrivés sont dans la classe vers 12 h 30. Ils ne se mettent pas nécessairement tout de suite au travail et certains fréquentent des sites de jeux ou de correspondance personnelle dans Internet. Les autres arrivent en classe de façon progressive. Une fois en classe, les jeunes gens peuvent se plonger dans leurs cahiers, travailler à l'ordinateur (pour le cours de français, pour un projet collectif ou pour des fins personnelles) ou engager une conversation avec une enseignante, un pair. Comme nous l'avons vu ci-dessus, peu d'activités sont découpées selon qu'elles visent l'intégration sociale ou la progression dans les matières de base. Le plus souvent prime une temporalité du moment présent, l'immédiateté, dans une logique de saisie des occasions au moment où elles se présentent.

Selon les enseignantes, les jeunes gens ont réagi négativement aux ateliers structurés, expérimentés par le passé, visant explicitement l'intégration sociale et portant sur la sexualité et la santé. Ces questions seront traitées dorénavant de façon informelle.

Jessica, revenue à l'ordinateur (après sa rencontre brève avec la psychologue de la Maison), dit qu'elle est « gentille ». Elle dit qu'elle a pensé [pendant sa rencontre] qu'elle pourrait aller voir une personne au CLSC [qu'elle connaît déjà]. Rosalie lui dit qu'elle voit qu'elle a des ressources et l'encourage à passer à l'action. Une discussion sur les relations amoureuses a lieu entre elles et Samuel qui dit qu'il est célibataire depuis [2 semaines] et que c'est bien ainsi. Rosalie parle « d'apprendre à aimer c'est l'histoire d'une vie ». L'échange se poursuit un moment. Rosalie laisse entendre qu'elle-même n'a pas de leçon à donner en ce qui concerne l'amour. Parlent du mélange entre l'amour, la possessivité, la violence. (Extrait du journal, site 1, séjour 5, section 1.5, paragraphe 173)

Plusieurs des jeunes gens avec qui nous avons discuté montrent des dispositions pour tirer des leçons de l'expérience, une compétence qui est développée par les gens qui apprennent de façon informelle, dans l'action (Bélisle, 1995). La rue pourrait être une « école » particulièrement exigeante en la matière. Nous pouvons aussi penser que la formule privilégiée par les enseignantes les socialise en les incitant à ces retours sur soi.

Dans la classe, la coanimation est vue comme primordiale car elle permet, en même temps, d'offrir du soutien sur la tâche et sur l'affectif. Compte tenu de la matière qu'elle enseigne (le français), Rosalie encourage les jeunes gens à lire et à écrire sur des sujets qui les préoccupent, ce qui donne lieu à de nombreux échanges relevant de la vie privée des jeunes gens. Pendant une courte séquence, il n'est pas rare de constater que se superposent des interventions jouant sur plusieurs plans en même temps. Par exemple, si nous décortiquons

la citation suivante, on peut relever : des interventions de soutien affectif, des interventions visant l'intégration d'apprentissages scolaires, une intervention favorisant la construction de la représentation de l'enseignante chez une apprenante, une demande de confirmation de statut de l'École, des interventions organisationnelles.

(Un peu avant 16 h 00) Tessie soupire en disant qu'elle n'a « pas envie d'écrire une lettre parfaite ». Rosalie va la voir lui disant que : « de toute façon la perfection est impossible ». Rosalie relit en disant qu'elle revoit les accords. Explique au fil de la lecture les changements à apporter. Barry appelle Rosalie qui ne l'entend pas. Elle demande à Tessie : « J'ai tu l'air d'une prof qui se tient ? » Continue à corriger. Barry se lève et va voir Rosalie. Elle se lève. Elle croise Brigitte à qui elle fait remarquer qu'elle n'est pas d'accord avec le fait « de venir chercher des étudiants dans ma classe » (réagissant au fait qu'un intervenant ait demandé à Ralph de corder des planches [voir plus haut]). Brigitte a une réaction non verbale qui l'appuie. Tessie demande à Brigitte de lire la lettre qu'elle a imprimée. Brigitte s'assoit à son bureau. Nat, son sac de lavage et son sac de bouffe à ses pieds, dit qu'elle attend son chum. Brigitte demande à ceux qui sont dans la section B de se ramasser avant de partir. Barry va se chercher quelques conserves puis va voir Rosalie. « C'est quoi un verbe d'état ? » Explications. 16 h 00, mouvement dans la classe. Dany et Alexis se lèvent et mettent leur manteau. Ils taquent Brigitte en l'appelant « ma tante Brigitte ». Elle leur souhaite bonne fin de semaine et leur demande de revenir lundi « frais et dispos ». « Oui ma tante Brigitte... » Brigitte rappelle que, mercredi prochain, plusieurs iront en examen, qu'il faut être prêt. Ils quittent. Léon les suit de peu. (Extrait du journal, site 1, séjour 4, jour 5, section 2,4, paragraphes 178-179)

27 >

### *La fusion des pauses et de la classe*

Le moment officiel de la pause en après-midi est à 14 h 30, mais celle-ci n'est pas appliquée de façon stricte. Des jeunes gens peuvent la prendre avant ou en prendre plus d'une.

Marc se lève et dit à Brigitte : « Je vais trouver mon héros en fumant une cigarette » et sort. (Extrait du journal, site 1, séjour 2, section 1.3, paragraphe 38)

Parfois, il faut insister auprès de certains pour qu'ils se lèvent et prennent un temps d'arrêt. Certains prennent leur pause devant les ordinateurs et se dirigent vers des sites de jeux ou vers d'autres activités personnelles. Il arrive que la fréquentation des sites de jeux, de correspondance personnelle (hotmail.com) ou de clavardage se prolonge pendant les heures de classe. Ainsi, on ne sent pas toujours la rupture entre la pause et le retour en classe.

14 h 29. Brigitte dit que c'est bientôt la pause. Brève conversation sur les paniers de bouffe et sur les vols. Gaëlle veut voir le prochain cahier de maths qu'elle devra faire. Puis, c'est la pause. Gaëlle va à l'ordinateur. Dany y est aussi. Brigitte sort un moment. Des jeunes gens sortent, certains avec leur manteau. (Extrait du journal, site 1, séjour 3, section 1.4, paragraphe 86)

Pendant la pause, les enseignantes restent en relation avec les jeunes gens. Elles prennent une pause de l'enseignement individualisé, mais elles peuvent avoir à intervenir sur des questions diverses, notamment le recrutement ou la présence en classe.

Dans le fumoir, nous rencontrons un jeune homme avec une guitare. La conversation s'engage au sujet de l'École. Il n'a pas son DES. Rosalie lui parle de comment ça fonctionne et l'encourage à venir les voir au début du mois de janvier. (Extrait du journal, site 1, séjour 4, jour 5, section 2.3, paragraphe 158)

(Dans le fumoir) Brigitte, une grande blonde costarde rencontrée le jour 2, entre en béquilles. [...] Rosalie, en précédant sa phrase d'une mise en garde du type « Je ne veux pas te brusquer », lui demande quand elle va revenir en classe. Brigitte part à rire et demande comment elle pense qu'elle peut monter les escaliers avec ses béquilles et son sac qui est très lourd. (Extrait du journal, site 1, séjour 5, section 1.4, paragraphes 124-125)

### *La fin de classe à heure variable*

La souplesse de l'horaire est perçue, par plusieurs personnes qui gravitent autour du service, comme fondamentale pour celui-ci. Pour Maude, par exemple, cette souplesse a été essentielle à ses succès scolaires. Appelée par certains « notre miracle », Maude a fait des progrès scolaires importants, tout en combattant le virus du sida et les nombreuses maladies qui en découlent et qui l'affaiblissent considérablement sur de longues périodes. Pour Maude, l'École joue un rôle dans le combat qu'elle mène, puisqu'elle l'aide à repousser la mort.

Maude lit (à Brigitte) son court texte (un témoignage qu'elle prépare sur son expérience de l'École). Ici, on n'est « pas obligé de faire tant d'heures par semaine », plus loin écrit qu'ailleurs « me ferais mettre dehors ». (Extrait du journal, site 1, séjour 3, section 1.4, paragraphe 71)

Elle est parmi les premières arrivées et quitte généralement une des premières. C'est parce que l'École lui permet de venir quand elle le peut et qu'elle peut manquer des journées d'école sans être pénalisée qu'elle a pu progresser, dit-elle.

Si la fin de la classe est officiellement à 17 h 00, en même temps que la fermeture de la Maison, la plupart du temps la classe commence à se vider vers 16 h 00. Lorsqu'ils quittent avant 16 h 00, plusieurs jeunes gens fournissent des explications.

Raoul explique à Brigitte qu'il doit quitter à 15 h 30 car l'autre plongeur est parti et il doit le remplacer. Il commence à travailler à 16 h 00. Brigitte lui demande s'il sait s'il va faire cet horaire pendant longtemps. Ne sait pas. Lui rappelle qu'il a un examen mercredi prochain. Lui suggère de demander à sa patronne de s'organiser autrement le mercredi, car il va être trop stressé lors de l'examen. (Extrait du journal, site 1, séjour 4, jour 5, section 2.2, paragraphe 123)

Maude range ses choses. Elle me dit que la semaine a passé vite, que ça doit être le fait d'être allée à l'Université ouverte. Elle dit qu'elle a bien travaillé. Elle se lève, se promène un peu dans la classe, accroche, près de la porte côté A, une affiche de l'émission *Bande à part* (première chaîne de la radio de Radio-Canada): 100 000 watts à la bibliothèque. Concours de textes de chansons sur le thème de l'engagement. [...] 15 h 45. Retour de Rosalie dans la classe (Loïc ne vient plus à l'École depuis le retour de Noël, vit à nouveau dans la rue et a un comportement qui inquiète les enseignantes et ses amis. Rosalie cherche à mobiliser des ressources pour tenter de le convaincre d'aller dans un refuge et de ne pas passer une autre nuit glaciale dehors). Maude dit à Rosalie que la semaine a passé vite, qu'elle aurait fait une autre journée, que c'est à cause de l'Université ouverte. Elle dit: « Je vais en faire chez nous. » Rosalie lui dit: « Ça va super bien. » (Extrait du journal, site 1, séjour 5, section 1.5, paragraphes 167-168)

La fin d'après-midi, alors que la concentration de plusieurs se dissipe, est propice à des échanges informels.

(Vers 15 h 45) Rosalie sort pour imprimer le formulaire de demande de prêts et bourses. Samuel, Laurence, Léon ont quitté; Alexandre quitte après avoir conté ses aventures. Raoul a quitté. Quand Marie-Pier a sa formule, elle quitte à son tour. Ne reste que Sylvine et Loïc. Brigitte remarque que les gens partent tôt aujourd'hui. Elle me dit qu'ils ont commencé rapidement à travailler en début d'après-midi (12 h 30) et que, dans ce cas, ils quittent plus tôt. Normalement, la classe se termine à 17 h 00 heures, mais il est rare qu'il reste bien des gens à cette heure là, dit-elle. Je demande si ma présence peut jouer dans ces départs rapides. Ne croit pas. Sylvine qui est revenue aux ordinateurs, ne croit pas non plus. Elle dit qu'elle reste jusqu'à 16 h 00 parce qu'elle attend son autobus pour X (municipalité à une trentaine de kilomètres). [...] Loïc demande s'il peut nous raconter un cauchemar qu'il a fait deux fois. OK. (Brigitte, Rosalie, Sylvine et moi l'écoutons). Après, il revient sur la première visite (Loïc et Alexandre se sont montrés méfiants face au projet de recherche présenté par Sylvain Bourdon et Rachel Bélisle aux membres du groupe afin d'obtenir leur consentement). Il se demande s'il nous a [blessés]. Non. Je dis que ça été une discussion intéressante. Nous échangeons un moment là-dessus. (Extrait du journal, site 1, séjour 2, section 1.5, paragraphes 79-83)

Rosalie retourne à la table B. Demande à Laurence (qui revient du séjour collectif au Burkina Faso) si elle sait ce qu'elle veut faire après son secondaire. Elle dit qu'elle aimerait étudier en horticulture ou en écologie. Elle parle des deux domaines et semble déjà bien renseignée sur les programmes. Discussion sur le recyclage, la paresse des gens. Parle du travail que l'on peut faire avec un bac en écologie. Raoul dit qu'il aimerait ça lui aussi l'écologie. 16 h 40. Rosalie demande à Laurence si elle a déjà rencontré une conseillère d'orientation. Elle lui parle des tests. (Extrait du journal, site 1, séjour 5, section 1.5, paragraphe 188)

Si les jeunes gens quittent souvent entre 16 h et 16 h 30, à l'Université ouverte et au dernier séjour (janvier 2004), certains jeunes gens doivent être encouragés à plier bagages.

16 h 45. Rosalie est debout, elle dit pour tous: « On ferme les ordinateurs! » Elle dit que la Maison ferme à 17 h 00 et qu'ils (les intervenants) « n'aiment pas ça quand on est ici à moins 5, moins 10. » (Extrait du journal, site 1, séjour 5, section 1.5, paragraphe 193)

Le repas du midi permet d'illustrer l'importance de la diversité des lieux et de la disponibilité des enseignantes dans des activités concrètes des apprenantes et des apprenants. Il s'agit, certainement, d'une source d'inspiration pour les commissions scolaires qui songeraient à offrir, de concert avec un organisme communautaire, un service éducatif telle une mesure pour les jeunes âgés de 16 à 24 ans ou autre (ex.: alphabétisation).

De façon générale, les membres les plus assidus du groupe se rencontrent à la cafétéria vers midi et mangent ensemble. Quelques-uns mangent avec des jeunes gens qui participent à d'autres activités de la Maison solidaire. Tous les jours où il y a cours (du lundi au jeudi), les enseignantes retrouvent à la cafétéria les apprenantes et les apprenants. Leurs interventions se modulent aux situations et aux demandes des membres du groupe.

Il s'agit d'un lieu propice à des conversations informelles à deux ou en petits groupes et qui constitue un espace distinct fréquenté par plusieurs jeunes gens qui se trouvent là pour manger, se réchauffer, être en sécurité. Comme il n'y a pas de cours le matin, la rencontre autour du repas est un moment de passage entre la vie personnelle et la vie d'études. Les jeunes gens parlent parfois de leur soirée, d'une activité personnelle faite le matin ou d'une activité à venir. Parfois, il y a de brefs échanges à propos du parcours scolaire (ex.: préparation à un examen, nouveau cahier à commencer). Il arrive aussi, de la propre initiative d'apprenantes et d'apprenants, que ceux-ci parlent des lectures qu'ils ont faites, dans le cadre ou non des cours de français. Par exemple, Loïc parle de ses lectures en psychologie et Tessie est fière de raconter à la chercheuse qu'un midi elle a fait un résumé d'un livre qu'elle a dévoré (*Aliss* de Patrick Sénécal) et que Rosalie lui a dit une fois qu'elle a terminé «qu'elle venait de faire un exposé oral de secondaire quatre.» La nourriture, à l'heure des repas, n'est pas que dans les assiettes. Le repas peut nourrir le lien social et affectif (Cordeau, 2003).

À l'heure du midi, l'enseignante peut entreprendre la conversation en notant, par exemple, que la personne n'a pas l'air en forme. Cette dernière peut ou non fournir des explications. Ce peut aussi être une apprenante ou un apprenant qui sollicite l'attention des enseignantes. Certains repas se déroulent dans la gravité, fortement colorés par un problème à résoudre, une tension ou une colère à nommer ou un autre élément porteur d'intensité.

## Encadré 1. Le repas du midi (suite)

À peine assises, Rosalie vient nous rejoindre. Elle dit craindre s'être mise dans une mauvaise position. Raconte un échange avec un responsable du CEA où elle s'est avancée au sujet d'un nouveau projet. Quelques minutes plus tard, une jeune femme, Marie-Pier, vient s'asseoir à côté de Rosalie. Brigitte lui dit: «Ça pas l'air de filer?» Quelques secondes plus tard, Marie-Pier explique, en pleurant: elle arrive du bureau de l'aide sociale et vient de se faire dire que, si elle fait son cours au cégep, elle ne pourra pas continuer à recevoir de l'aide sociale. Elle est révoltée. « Pourquoi on me dit ça maintenant? Pourquoi personne ne m'a dit ça avant? Après ça, ils se demanderont pourquoi il y a du décrochage! Pourquoi c'est juste quand on fait un DEP qu'on a droit à l'aide sociale!» Échanges avec les enseignantes qui l'assurent qu'on va trouver une solution, qu'elle a du talent pour aller au cégep et qu'on va l'aider. Marie-Pier doute, dit que ça ne sert à rien, etc. Rosalie qui n'avait pris qu'une salade dit que cette histoire lui coupe l'appétit. Une enseignante propose à Marie-Pier de voir rapidement Blandine avant que cette dernière ne parte en vacances. Celle-ci arrive à la cafétéria. Brigitte va la voir et discute un moment avec elle. Puis, Blandine s'approche avec son plateau et propose à Marie-Pier de monter tout de suite à son bureau pour voir ce qui peut être fait. Départ. (Extrait du journal de recherche, site 1, séjour 2, section 1.2, paragraphe 10)

D'autres repas sont plus légers, sous le signe de la bonne humeur. Au cours des échanges, les enseignantes gardent leur distance face au mode de vie d'apprenantes et d'apprenants, mais elles le font généralement avec humour et compassion. Pour elles, c'est le moment idéal de prendre le pouls, de faire un simple «Comment ça va?» (Coderre et Martel, 1998, p. 112), la première étape, parfois, d'un processus plus complet de conscientisation.

Gaëlle dit qu'elle a eu une grosse soirée et qu'elle est fatiguée. Brigitte lui dit en riant qu'elle ne doit pas faire de party quand elle va à l'école le lendemain. Gaëlle dit que ce n'était pas prévu, qu'un ami est venu les voir et qu'il lui a mis le buvard dans la bouche. Brigitte demande les effets: rires, yeux ronds... Elle demande aux autres s'ils connaissent. Oui, mais deux d'entre eux disent que la drogue c'est fini pour eux. Brigitte parle de période, mais que, malheureusement, il y a des gens qui n'arrêtent pas à temps. (Extrait du journal de recherche, site 1, séjour 4, jour 4, section 1.1, paragraphe 5)

À l'heure des repas, comme dans les nombreux autres échanges informels, les enseignantes parlent, à l'occasion, d'elles-mêmes, de leur vie personnelle et familiale. Elles ne s'assoient pas toujours ensemble et participent généralement aux échanges de petits groupes différents. L'heure du midi est un moment et un espace d'altérité, de proximité et de liberté qui permet aux jeunes gens de se raconter, s'ils le désirent, et de ne pas le faire si tel est leur choix.



## Règles, discipline et contrôle

Lors de la première visite, le directeur adjoint du CEA nous répète que des étudiantes et des étudiants ont l'impression qu'il n'y a pas de règlements à l'École solidaire, alors qu'il s'agit, selon lui, d'un milieu « très encadré ». Une enseignante va dans le même sens.

Brigitte enchaîne en disant qu'elle-même dit aux étudiants « qu'il n'y en a pas vraiment » (de règlements) mais qu'il y en a « mille ». Donne l'exemple de Clément qui achète régulièrement des plantes (nous les montre). Avant, il faisait son entretien pendant la classe, mais elle lui a demandé de le faire après 16 heures. Elle dit: pour lui c'est « sa façon de s'installer ». (Extrait du journal, site 1, séjour 1, section 3.4, paragraphe 53)

32 < Tout le long de nos séjours, et certains exemples sont rapportés ci-dessus, nous avons constaté qu'il existe des règles, que certaines sont appliquées de façon stricte par les intervenantes et les intervenants de la Maison et que, en contraste, les enseignantes, dans la classe et dans leur relation avec les apprenantes et les apprenants, montrent beaucoup de souplesse. Les contrôles les plus rigides que nous avons pu observer de leur part ont rapport à la fréquentation et à la durée de fréquentation de certains sites Internet.

Brigitte se lève et vient aux ordinateurs. Elle dit à Alexis qui était allé aux ordinateurs en entrant « 3 minutes et tu finis ça » (jeu). (Extrait du journal, site 1, séjour 4, jour 5, section 2.2, paragraphe 129)

Rosalie jette un coup d'œil aux écrans et dit à Simon: « Ferme-moi ça! » Rires. Il le fait et retourne à sa place. (Extrait du journal, site 1, séjour 4, jour 5, section 2.2, paragraphe 148)

Rosalie se met à douter de ce que fait Raoul. Il dit que c'est un site pour apprendre à utiliser un logiciel. Des membres du groupe vont voir. Je vais voir. Quelqu'un dit qu'il est après « chatter » en espagnol. Il nie un peu encore. Rosalie lui dit de fermer immédiatement. Il le fait. Elle va dans une autre section de la salle. Il nous dit (à Léon, Nat et moi) qu'il va quand même prendre le temps de dire au revoir. Il va sur le site et fait les opérations pour reprendre contact avec sa correspondante. Rosalie revient, il explique. « OK, mais fais ça vite. » Le tout se passe dans la bonne humeur. (Extrait du journal, site 1, séjour 4, jour 5, section 2.2, paragraphe 155).

Rosalie va voir Léon et lui dit que Kurt lui a demandé: « Qu'est-ce qui fait ton étudiant? » « Je suis pas ton étudiant. » Elle remarque un écran de [?] qui est dans un site interdit, elle demande de le fermer immédiatement. Brève tentative pour dire que ce n'est pas ce qu'elle pense. Elle ne change pas d'avis et emploie un ton ferme. [...] Je me suis levée et suis allée voir ceux qui sont aux écrans du côté B. Raoul ferme le site où il était. Je lui demande s'il le ferme parce que je suis là. Oui. Me disent qu'ils ne peuvent pas aller dans les sites pornos car ils sont bloqués. Pour eux, les sites qui ne sont pas bloqués ne sont pas des sites pornos. Léon me demande si j'ai le cœur solide. Je dis que ça dépend. Me montre un site (*happyfriends*) qu'ils ont découvert à l'Université ouverte. Léon va chercher des haut-parleurs (dans le laboratoire de la Maison) [...] Léon et Raoul rigolent de voir les lapins et autres petites bêtes se faire charcuter, transpercer, etc. Rosalie est sortie. Après un moment, je dis à Léon qu'il ne sera pas surpris d'apprendre que ce n'est pas le genre de site qui me plaît. Rosalie qui est revenue demande de fermer le son. (Extrait du journal, site 1, séjour 5, section 1.5, paragraphes 175-176)

Nous avons aussi constaté que les enseignantes se placent souvent comme intermédiaires ou comme traductrices de règles ou d'instructions établies par d'autres qu'elles-mêmes auprès des jeunes gens, autant pour les règles de la Maison et les règles de la commission scolaire, que pour celles des concepteurs des cahiers d'exercice.

J'entends des bribes d'explications. Il est question de variables. « Ils le mettent sur des fractions, c'est ça que je ne comprends pas », dit un jeune homme. Elle explique. « Ça je comprends », dit-il. Échange. Brigitte parle de  $\frac{5}{4}$  qui pourrait aussi s'écrire  $1 \frac{1}{4}$ . « Ta réponse est tout à fait valable », dit-elle. Précise ce qu'il doit faire « si, dans la consigne, on demande de réduire à la plus simple expression ». Échange. Puis, elle se relève en disant « C'est beau! » (Extrait du journal, site 1, séjour 4, jour 5, section 2.2, paragraphe 136)

L'enseignement modulaire associé à l'aide individualisée, de même que le fait que les examens ont lieu dans un autre endroit et qu'ils sont préparés par d'autres, adoucit la fonction de contrôle et d'autorité généralement associée aux enseignantes et aux enseignants, ce qui pourrait jouer en faveur de l'impression chez des apprenantes et des apprenants qu'il y a peu de règles. Le fait que les intervenantes et les intervenants de la Maison se chargent d'une grande partie des règles de comportement dégage également les enseignantes du rôle plus traditionnel d'autorité en enseignement. De plus, les enseignantes appliquent certaines règles préparées par d'autres, tout en s'en distanciant ouvertement. À l'occasion, même Rosalie donne l'impression aux jeunes gens qu'elle transgresse elle-même certaines règles (par exemple, lorsque Rosalie dit à Léon, lors de notre cinquième séjour, « c'est pas tout à fait standard comme façon d'enseigner »). Ses initiatives dans le développement de projets lui donnent droit, à une occasion, à des remontrances verbales, puis à une lettre de son supérieur immédiat, le directeur adjoint du CEA.

Il y a toutefois des règles, certaines relevant de l'éthique, d'autres de valeurs personnelles, qui comportent une grande adhésion de la part des enseignantes.

Elle lui dit qu'il n'a probablement pas à faire tout le cahier mais que « éthiquement je ne peux pas t'envoyer faire un examen avant de faire des exercices ». Elle dit que ça va l'intéresser, que le texte parle de Michel Chartrand. Lui demande s'il connaît. Elle dit on va « voir ce que tu sais ». Va aux dernières pages du manuel. (Extrait du journal, site 1, séjour 2, section 1.3, paragraphe 34)

Alexandre raconte qu'il sait très bien comment faire payer le gaz aux autres. Dit qu'il a siphonné souvent avec ses chums et que ça ne le gêne pas de penser continuer à le faire. Brigitte dit que ce n'est pas drôle pour ceux à qui il prend le gaz. Il dit: ils n'ont qu'à avoir une porte barrée. Brigitte raconte qu'elle s'est fait voler un miroir et que ça lui a coûté 50 \$. Parle de la réaction de sa fille qui disait l'injustice que ce soit elle qui paye. Ajoute qu'elle lui a dit: « J'espère que cet argent, il s'en est servi pour nourrir sa famille. » (Extrait du journal, site 1, séjour 2, section 1.5, paragraphe 76)

Rosalie insiste pour que les deux jeunes hommes fassent preuve de courtoisie: quand il y a une femme, on la laisse s'asseoir devant. Je montre ma surprise et Raoul me laisserait volontiers sa place à l'arrière. Mais Rosalie insiste. Je m'assois devant. (Extrait du journal, site 1, séjour 4, jour 4, section 1.3, paragraphe 13)

Rosalie revoit la mise en page de la lettre avec Tessie. Impression. Elle relie de nouveau. Elle tique sur « notre modeste école ». Elle dit: « Toutes les écoles sont modestes. » [...] Rosalie ajoute: « Elle n'est pas si modeste que ça notre école, il y en a qui n'ont pas ça, n'ont pas des livres récents. » Elle précise: « Les étudiants sont modestes, mais pas l'école. » Tessie dit: « Mais moi je l'aime mon école. » Rosalie: « Moi aussi. » Tessie dit d'arrêter de regarder la lettre, qu'elle est OK. Rosalie dit qu'une linguiste pourrait la regarder des heures. Tessie dit qu'elle a travaillé dessus deux heures et demie et que ça suffit. Elle commence une phrase en disant « Ma chouette en chocolat... » « Moi? », demande surprise Rosalie. Rires. Brigitte fait du rangement. Tessie imprime et signe la lettre. Brigitte y jette un coup d'œil et y trouve un double « et ». Tessie décide de laisser aller. Brigitte met, délicatement, du correcteur blanc. (Extrait du journal, site 1, séjour 4, jour 5, section 2.4, paragraphe 185)

La question de la présence au cours ou de l'absence comporte des dilemmes particuliers pour les enseignantes. La formule privilégiée permet aux apprenantes et aux apprenants, sans que cela perturbe le reste du groupe, de se présenter en classe à tout moment et de quitter lorsqu'ils le souhaitent. Les enseignantes jouent un rôle d'influence, mais elles n'adoptent pas une approche coercitive pour limiter retards et absences. Avec les responsables de la Maison, elles suivent les absences en classe, perçues comme des indices d'un malaise, intérieur ou extérieur à l'École. Les enseignantes font des interventions adaptées à chaque cas lorsque les absences se prolongent ou se répètent. Elles sont plus strictes avec les rares jeunes gens qui bénéficient d'une allocation d'Emploi-Québec. Cette question des présences préoccupe particulièrement les enseignantes au cours de l'automne 2003 car, parmi les 24 personnes inscrites, quelques-unes ne viennent pas souvent en classe. La justification du service et du nombre d'enseignantes repose sur ces présences et le CEA suit les inscriptions de près. D'une part, on craint une abolition de poste s'il n'y a pas suffisamment d'apprenantes et d'apprenants qui se présentent en classe, d'autant plus qu'on sait qu'il devrait y avoir 28 personnes inscrites pour justifier deux postes et que 24, « c'est toléré ». D'autre part, les enseignantes ont parfois l'impression de ne pas être à leur place et que leurs compétences particulières en enseignement en adaptation scolaire (toutes les deux ont une formation en orthopédagogie) ne sont pas suffisamment sollicitées, certaines ou certains étudiants du groupe étant très autonomes dans leurs apprentissages scolaires et d'autres se présentant peu à l'école. Toutefois, il s'agit là de situations temporaires car, avec les entrées et sorties continues, le degré d'apprentissage des jeunes gens varie considérablement, leur participation à l'école également.

Pendant les trois journées d'observation où il n'y avait ni examen au CEA, ni activité à l'Université ouverte, nous avons constaté qu'il y a rarement plus de douze étudiantes et étudiants à la fois dans la classe. De plus, rares sont ceux qui passent tout l'après-midi en classe à étudier leurs matières scolaires ou à participer à des échanges qui contribuent à l'atteinte des objectifs du programme SFIS.

Pour certains, leur seule présence en classe, même dans un site de jeu, pourrait constituer un premier pas vers la reconstruction du lien social. Bien que les jeunes gens qui fréquentent l'École aient des rapports divers avec le social, quelques-uns sont arrivés à l'École dans un état de rupture quasi absolu, vivant dans un monde parallèle où les problèmes de santé mentale, liés ou non à la consommation de drogues, sont fréquents.

Rosalie m'invite à aller voir le local où un apprenant a étudié dans les premiers temps (car il ne pouvait le faire en présence des autres). Il s'agit d'un tout petit local (sans fenêtre) où sont maintenant entreposés différents objets pour enfants, mais dans lequel on trouvait un bureau et une chaise. Peut-être un 4 pi sur 6 pi. Elle dit qu'au début, il se roulait littéralement par terre. (Extrait du journal, site 1, séjour 5, section 1.5, paragraphe 177)

Selon Rosalie, il serait impossible d'imposer des règles d'assiduité aux études.

Dit que ce sont des jeunes qui réagissent vivement à ce type d'autorité et qu'ils cesseraient de venir à l'école tout simplement. Elle dit qu'elles devraient travailler sur l'assiduité et sur [la confiance en soi]. Me raconte une sortie au jeu de quilles où une jeune femme a fait une crise parce que le propriétaire venait lui donner un conseil sur la façon de lancer sa boule. Il était le propriétaire, et son ton avait quelque chose d'autoritaire. Elle ne l'a pas pris. Cela est courant, dit-elle. (Extrait du journal, site 1, séjour 4, jour 4, section 1.5, paragraphe 32)

35 >

Maintenir la souplesse comporte des défis et les enseignantes sont en tension face à plusieurs « demandes » qui, parfois, s'opposent : celles de jeunes gens qui ne veulent pas se faire brusquer et menacent de quitter l'École si celle-ci ressemble à ce qui se fait ailleurs; celles de jeunes gens qui ont besoin de souplesse pour poursuivre leur parcours scolaire, mais qui jugent que d'autres abusent de la bonne foi des enseignantes; celles de l'organisme dont l'identité et la crédibilité reposent, en partie, sur l'École solidaire; celles de la commission scolaire dont les règles administratives sont conçues à partir d'une vision parcellaire du travail des enseignantes; celles de leur identité professionnelle d'enseignante.

Ainsi, même si le service dispose de ressources importantes et suscite des collaborations d'envergure avec des organismes comme l'Université ouverte, la régulation au quotidien soulève des questions auxquelles les enseignantes n'ont pas toujours de réponse et pour lesquelles les responsables de la Maison et ceux de la commission scolaire n'en ont guère plus (voir l'aspect 7).

## Relation éducative

Dans les sections qui précèdent, il a été abondamment question de la relation éducative observée sur le site 1. Dans la présente section, nous tentons d'en faire une synthèse. En général, la relation éducative ne peut être limitée à la relation entre une enseignante et un apprenant (Postic, 2001) et, dans le service étudié, cette relation est affectée, comme dans toute situation scolaire, par la présence active des membres du groupe. De plus, la relation éducative est marquée par la présence d'une deuxième enseignante, par celle des acteurs de la Maison ou d'autres jeunes de la rue qui peuvent entrer à tout moment dans la classe, par celle des acteurs extérieurs qui exercent un pouvoir sur le service (par exemple, les donateurs, les médias, la commission scolaire) et dont les jeunes gens entendent parler régulièrement. Les comportements des apprenantes et des apprenants sont influencés autant par ce qu'ils perçoivent des représentations de chaque enseignante à leur égard, que par la représentation qu'ils se font du regard des autres sur eux. D'ailleurs, une partie du travail des enseignantes porte sur les représentations que les apprenantes et les apprenants se font de l'apprentissage, de l'école, du personnel enseignant, des études, de leurs pairs et d'eux-mêmes.

<36

Ce qui paraît caractéristique de la relation éducative observée est le fait que, dans la salle de classe, les personnes, peu important leur statut et leur rôle, sont considérées à la fois comme des sujets apprenants et des sujets connaissants. Si, parfois, les enseignantes utilisent des arguments d'autorité pour établir la supériorité de leur savoir dans la matière qu'elles enseignent, elles manifestent régulièrement leur admiration pour les compétences des jeunes gens et font mention de domaines où elles n'ont pas de leçon à donner. Nous n'avons pas été témoins d'une admiration aussi directe et manifeste de la part des jeunes gens à l'égard des enseignantes, alors que des signes d'admiration à l'égard de pairs sont notés. Les jeunes gens montrent, plus directement, leur appréciation globale de la Maison que leur appréciation des enseignantes comme personnes. Il y a, certes, de l'affection manifestée, mais elle est retenue, ce qui constitue une caractéristique spécifique de la relation éducative auprès de jeunes adultes dont les relations affectives ont souvent été écorchées.

L'activité avec l'Université ouverte permet d'illustrer l'importance de la diversité des lieux, l'intérêt et les défis posés par des collaborations à l'extérieur d'un milieu protégé. Il s'agit, certainement, d'une source d'inspiration pour les commissions scolaires et autres organismes éducatifs qui pourraient explorer différentes pistes de collaboration avec des établissements d'enseignement post-secondaires (cégeps et universités) afin de favoriser l'émulation des uns et des autres. Ce projet illustre également la marge de manœuvre des enseignantes et l'importance des convictions personnelles dans le service.

Officiellement, ce projet vise à mettre au point une production médiatique en explorant différentes dimensions liées à la sexualité (dans le cadre du programme SFIS), tout en développant les compétences en informatique pour obtenir des unités (crédits) à la suite d'une évaluation par un enseignant spécialisé de la commission scolaire. Au moment où nous accompagnons une partie du groupe à cette activité, la participation est volontaire et, parmi les personnes inscrites à l'École, seuls Léon et Raoul s'y présentent. Deux anciens étudiants de l'École, Mathias ayant obtenu son DES et Olivier n'ayant qu'un examen à terminer, se joignent au groupe ainsi que l'amie de Mathias. Rosalie les accompagne, alors que Brigitte reste à l'École avec les autres. Du côté de l'Université ouverte, un chargé de cours spécialisé dans le domaine, Thierry (également le fils de Rosalie), est responsable de l'activité qui est insérée dans un cours universitaire de premier cycle. Les étudiantes et les étudiants inscrits à ce cours jouent un rôle de tutrice ou de tuteur auprès des jeunes gens de l'École solidaire. Trois d'entre eux se présentent à l'activité lors de notre séjour (dernier cours du trimestre). Le projet est dans sa deuxième année. En 2002-2003, plus de jeunes gens y participaient.

À l'Université ouverte, on évolue dans un monde totalement différent de celui de la Maison solidaire. Pour s'y rendre, les apprenantes et les apprenants prennent le transport en commun ou peuvent trouver une place, s'il ne sont pas trop nombreux, dans la voiture d'une des enseignantes. Les déplacements sont des occasions privilégiées pour des conversations plus personnelles, avec un nombre limité de témoins. Ils ne sont pas anodins dans la relation éducative et dans l'apprentissage relevant du programme SFIS.

L'une d'elles raconte que Maude, de retour de l'Université ouverte, a demandé: «Dis-moi le chemin que j'ai fait [depuis que je suis arrivée à l'École].» Une enseignante dit que c'est comme les enfants, ils ont besoin qu'on leur raconte leur propre histoire. (Extrait du journal, site 1, séjour 5, section 1.1, paragraphe 36)

## Encadré 2. L'Université ouverte (suite)

Le laboratoire de création médiatique est à plusieurs minutes de marche de la porte d'entrée et l'on croise, dans les corridors, plusieurs étudiantes et étudiants universitaires. Ici, il n'y a pas de fumoir et c'est dehors que les pauses des fumeuses et des fumeurs se prennent. Une partie du laboratoire (avec une vingtaine d'ordinateurs Macintosh récents) est réservée aux personnes qui participent au projet avec l'Université ouverte, alors que d'autres postes sont occupés par des étudiantes et étudiants universitaires qui n'interagissent pas avec les membres du projet.

Ces derniers se regroupent dans une même section du laboratoire. Chaque participant de l'École solidaire travaille à un poste sur un des éléments du projet collectif. Dès leur arrivée, ils se mettent rapidement au travail, accompagnés d'une étudiante ou d'un étudiant de l'Université. Thierry va de l'un à l'autre, regardant le travail accompli, commentant, faisant des suggestions. Rosalie adopte une position de novice et intervient, du moins ce jour-là, assez peu sur le contenu. Elle encourage, demande aux jeunes gens d'expliquer ce qu'ils font, ce qui semble à la fois favoriser l'apprentissage et l'estime de soi. Pendant tout le cours, chacun semble absorbé par son travail.

Un autre ancien participant du projet, Olivier, se joint au groupe et demande de continuer sa participation. Nous constatons que les deux anciens parlent tous les deux de poursuivre des études universitaires, ce qui pourrait expliquer, en partie, leur attachement à l'atelier. Lors d'un entretien avec Raoul, celui-ci manifeste aussi une volonté de poursuivre ses études jusqu'à l'université, bien qu'il se demande comment il pourrait y arriver financièrement car, comme immigrant récent, il n'a pas encore droit aux prêts et bourses. Bien que Rosalie suggère à Mathias et à Olivier de rencontrer une conseillère d'orientation pour les aider dans leur choix, il ne semble pas y avoir de lien établi entre ce projet et l'orientation. Toutefois, on trouve dans ce projet certains des principes de l'approche orientante (MEQ, 2002) et, plutôt que les visites d'entreprises mieux connues, il permet à des jeunes gens qui n'ont probablement pas eu beaucoup de contacts avec le monde universitaire, de le découvrir de l'intérieur<sup>8</sup>. Il pourrait avoir un effet sur la persévérance vis-à-vis des études.

Rosalie me montre une chemise dans laquelle il y a des productions du groupe de l'an dernier. Elle manifeste beaucoup de fierté. Passe page par page et me dit où chaque personne est rendue aujourd'hui. Quatre d'entre elles poursuivent leurs études dans un centre d'éducation des adultes, un est mort par règlement de comptes, [au moins un qui a fait Solidarité jeunesse], etc. [...] Quand elle ferme la chemise, Rosalie dit « quand même... », que ça lui fait du bien de le regarder avec moi, que cela lui rappelle qu'il y a de belles réussites, que tout ne va pas mal. Elle dit que l'Université ouverte lui remonte le moral, que le projet avance. (Extrait du journal, site 1, séjour 4, jour 4, section 1.7, paragraphe 54)

8. Il est possible que les jeunes gens dont les parents sont des universitaires soient moins attirés par ce projet.

## Encadré 2. L'Université ouverte (suite)

Le projet permet également d'être en contact avec un chargé de cours et des étudiants masculins, ce qui pourrait faciliter l'identification des jeunes hommes aux études supérieures. Aussi, le soutien apporté ici a rapport à la technique, sans entrer dans des discussions d'ordre psychosocial comme on en trouve plusieurs à l'École solidaire.

(Conversation informelle avec Thierry à la fin du cours) Il me dit que, lorsqu'il parle du projet aux étudiantes et aux étudiants, il leur rappelle qu'ils sont en production média et que, si les jeunes de l'École solidaire leur parlent de leurs problèmes personnels, de changer de sujet. Parle de la « trahison des travailleurs sociaux » vécue par plusieurs jeunes et qu'il ne veut pas de glissement de rôle chez les étudiantes et étudiants, glissement qui pourrait entretenir ce sentiment de trahison. Il leur dit: « Vous n'êtes pas des psychoéducateurs. » (Extrait du journal, site 1, séjour 4, jour 4, section 1.8, paragraphe 95)

Compte tenu de notre méthodologie de recherche, il ne nous est pas possible de dire si ce projet plaît davantage aux membres du groupe qui montrent de l'autonomie dans leurs études et dans leur vie personnelle ou si c'est le projet qui contribue au développement de l'autonomie. Léon et Raoul font partie des apprenantes et des apprenants qui, au moment où nous les rencontrons, semblent relativement stabilisés. Chacun vit dans un petit appartement. Léon s'est acheté un ordinateur et est passionné d'informatique, sujet dans lequel il réussit bien, alors qu'il éprouve plus de difficultés dans d'autres matières scolaires. Raoul travaille le soir comme plongeur et est déterminé à terminer sa 5<sup>e</sup> secondaire.

À la différence de l'enseignement modulaire sur les matières, ce projet permet également de travailler individuellement à un objet commun et de faire des mises en commun progressives, permettant la création de liens, le maintien du travail en équipe et le développement de la confiance en soi. Partageant manifestement les convictions de sa mère, Thierry offre plusieurs occasions de dépassement aux jeunes gens présents. Par exemple, durant notre séjour, Léon a travaillé, pendant une partie du cours, directement à l'ordinateur central où toutes les personnes présentes pouvaient suivre ses opérations sur le grand écran.

(Vers 16 h 45.) Quelqu'un propose de regarder ensemble où en est rendu le projet. Léon lance le travail sur le grand écran. Les gens sont contents. Humour et visuel appréciés. On commente. On s'intéresse aussi au personnage que fait Raoul. Échange sur la façon de faire le « backup » du projet. (Extrait du journal, site 1, séjour 4, jour 4, section 1.7, paragraphe 76)



## Encadré 2. L'Université ouverte (suite)

Malgré son enthousiasme quant aux progrès, sur le plan technique, du travail d'équipe et de l'estime de soi des jeunes gens qui y participent, Rosalie vit ce jour-là un profond malaise devant le peu de participation au projet de l'Université ouverte. Les ressources qui y sont consacrées sont importantes et elle a l'impression que les responsables de la Maison ne comprennent pas la réelle valeur de ce projet. Cette faible adhésion à l'échelle institutionnelle pourrait avoir un effet sur la participation. Elle explore la possibilité de rendre l'activité obligatoire.

Pendant que chacun poursuit ses tâches techniques, Rosalie expose au groupe sa réflexion sur le projet. Elle demande: «C'est un beau projet, hein?» Léon dit: «J'en mange!» Rosalie demande pourquoi, si c'est un si beau projet, il n'y a pas plus de gens qui y participent. Elle dit qu'elle pense le rendre obligatoire à tous les jeunes de l'École. Raoul et Léon, qui sont particulièrement concernés compte tenu de leur régularité dans le projet, réagissent physiquement. Léon, le premier, dit qu'il n'est pas d'accord. Puis, plus discrètement, Raoul. [Rosalie dit qu'elle comprend qu'ils apprécient avoir autant de ressources pour eux, mais que ça n'a pas de bon sens que pas plus de gens en profitent.] Elle dit, il en faudrait au moins «quatre de plus». Elle leur dit: «Trouvez-en deux chacun. Organisez-vous.» Elle mentionne qu'il faut qu'ils en parlent plus aux autres jeunes inscrits à l'école. Elle parle de son inconfort devant le fait qu'un salaire ne serve qu'à trois étudiants. Rosalie dit que ça ne peut rester comme ça. Raoul dit que, s'il y a beaucoup de monde, ils n'auront «pas assez de temps» [pour faire comme il faut leur projet]. Rosalie soupire. Elle leur dit: «Je suis pas sûre que je vais vous écouter, je vais y penser.» [...] Lorsque nous sommes seulement les trois, Rosalie constate que c'est la première fois qu'ils s'intéressent, comme ils l'ont fait aujourd'hui, à ce que l'autre fait. Elle demande à Thierry ce qu'il pense de son idée d'obliger tout le monde à venir. Silence de quelques secondes. Marque son hésitation. Il dit que l'intérêt du projet, c'est le caractère volontaire, que si tous venaient ce serait très exigeant [...]. Il dit qu'il craint que l'obligation ne modifie considérablement le projet et les résultats. (Extrait du journal, site 1, séjour 4, jour 4, section 1.7, paragraphes 75-92)

Lors de nos observations, le sujet traité dans le projet, la sexualité, suscite des échanges brefs et retenus. Il se pourrait que ce thème soit particulièrement difficile à aborder en groupe avec les jeunes gens, dont le vécu, à cet égard, est probablement fort diversifié. Cela pourrait expliquer, en partie, la faible adhésion à ce projet. Le très grand nombre d'objectifs pourrait aussi jouer en sa défaveur, les gens ne comprenant pas très bien ce qui s'y fait.

En janvier, Rosalie propose à sa collègue d'imposer la participation au projet. À ses propres doutes s'ajoutent les pressions du CEA qui a embauché un professeur d'informatique en lui autorisant dix heures pour évaluer les étudiantes et les étudiants pour l'année 2003-2004, mais dont l'expertise n'a pas été sollicitée depuis le début de l'année.

(Lors du dernier séjour dans le cadre d'un entretien en avant-midi avec les deux enseignantes), elles me parlent du projet avec l'Université ouverte et confirment qu'elles y ont amené tous les apprenantes et les apprenants mardi dernier. Elles ont annoncé qu'ils «étaient obligés» d'y aller. Huit personnes se sont présentées en classe. Rosalie dit que plusieurs n'ont pas apprécié «être obligés» et qu'ils ne sont pas venus en classe. [...] Rendus là ils ont tous bien travaillé. (Extrait du journal, site 1, séjour 5, section 1.1, paragraphe 12)



L'École Cartier est un service mis sur pied par deux enseignants, avec l'accord du directeur d'un centre d'éducation des adultes (CEA). Les jeunes gens qui fréquentent ce service sont, en général, âgés de 16 à 18 ans. Quelques-uns sont un peu plus âgés. Au moment de notre séjour, le nombre d'apprenantes et d'apprenants inscrits au service varie de 42 à 44. À ce moment, près des deux tiers du groupe sont composés de jeunes hommes. La majorité des jeunes gens présents lors de notre première visite l'était toujours lors de notre dernier séjour. Toutefois, on remarquait quelques départs, volontaires ou non, et des arrivées.

Trois enseignantes et deux enseignants travaillent à l'École Cartier. L'un d'eux partage son temps entre l'École Cartier et le CEA qu'il fait bénéficier de l'expertise développée à l'École en ce qui a trait, notamment, à l'approche orientante. Le directeur du CEA est également très présent dans le service, qu'il visite presque tous les jours, généralement le matin ou à l'heure du repas du midi. Une conseillère en information scolaire et professionnelle vient, une fois par semaine, rencontrer individuellement les jeunes gens et elle coanime un atelier qui s'inscrit dans des activités de l'approche orientante.

### **Espaces d'études, de réflexion et d'action**

Le service offert à l'École Cartier est donné dans un bâtiment de la commission scolaire tout à côté du CEA. Quelques activités de l'École ont lieu au CEA et des activités de l'École sont ouvertes aux jeunes gens qui fréquentent les cours habituels du CEA. Il n'y a pas de surveillance à la porte d'entrée, sauf certains matins où des membres de l'équipe-école veillent à la ponctualité des apprenantes et des apprenants. On peut se déplacer aisément dans l'École Cartier sans être trop remarqué, sauf si ces déplacements ont lieu dans la section où se donnent les classes en enseignement individualisé. Dans ce cas, les enseignantes et les enseignants sont vigilants face aux déplacements des apprenantes et des apprenants. Ces déplacements sont acceptés, mais il existe un ensemble de microgestes (regards, permissions à demander, etc.) qui les régulent.

#### *L'espace intérieur du « nous »*

Toute la bâtisse constitue un espace privilégié où les jeunes gens peuvent, selon les plages horaires, se consacrer aux études, à la réflexion, à la discussion ou au jeu. En rentrant, on est accueilli par la photographie du groupe 2001-2002 de l'École Cartier, installée sur le muret au-dessus de l'escalier qui mène au sous-sol. Au premier étage, deux salles de classe servent généralement à l'enseignement modulaire et à l'aide individualisée en français et en mathématiques; nous les appellerons, pour les fins de la description, salle A et salle B. Ces salles sont disposées de façon assez traditionnelle, soit avec des bureaux en rangées pour les

apprenantes et les apprenants, une table à l'avant pour l'enseignante ou l'enseignant qui rencontre individuellement les jeunes gens. On y trouve trois chaises, l'une pour l'enseignante ou l'enseignant, et deux autres pour les personnes aidées dans l'enseignement modulaire. À l'arrière, on trouve quatre espaces partiellement fermés où des jeunes hommes, le plus souvent, s'installent à un bureau, face au mur, avec deux cloisons qui les séparent de leurs voisins. On appelle « cubicules » ces petits espaces qui favorisent la concentration. On trouve aussi dans ces classes une étagère avec des livres (ex. : dictionnaires, guides de grammaire) et un classeur avec des exercices divers, des cahiers, etc. Chacune de ces salles est bordée d'un mur de fenêtres. À l'extérieur de chacune de ces deux salles, dans le corridor, on trouve une liste regroupant les noms de 21 ou 22 apprenantes et apprenants. Cette salle leur est assignée pour déposer leurs cahiers et pour y faire l'enseignement modulaire. Chaque apprenante et apprenant a une place où il peut laisser « sa pile » de documents, sans toutefois occuper cette place toute la journée et sans que cette place lui soit strictement réservée, l'organisation favorisant de nombreux déplacements dans les locaux de l'École. Estelle (enseignante de français), Jacinthe (enseignante de français et de mathématiques) et Robert (enseignant de mathématiques) se déplacent d'une salle à l'autre.

<42

La salle d'anglais est disposée autrement. Il y a une table et trois chaises à l'avant et des tables adossées aux trois autres murs. Une section du mur de fenêtres est réservée à trois postes d'ordinateurs. Ce sont les seuls ordinateurs auxquels les apprenantes et les apprenants ont accès dans l'École et, du moins lors de notre séjour, ils semblent assez peu utilisés. Sur les tables, on trouve des magnétophones et des écouteurs. À l'avant, sur un des murs de côté, il y a un classeur avec du matériel pour l'enseignement modulaire, des cassettes, etc. À la différence des autres salles de l'École, celle-ci a deux portes, l'une à l'avant, l'autre à l'arrière. Une dizaine de personnes peuvent s'asseoir aux tables. Laura fournit l'aide individualisée en anglais.

Une quatrième salle, multifonctionnelle celle-là, est utilisée pour différents ateliers portant sur les matières scolaires, la dernière préparation aux examens, des activités relevant du programme des Services de formation à l'intégration sociale. Ici, les meubles sont mobiles et la salle est placée de façon différente selon chaque activité.

À cet étage, on trouve également les bureaux des enseignantes et des enseignants, dont l'un d'eux est fermé à clé lorsqu'il n'y a personne à l'intérieur, le bureau de rencontre individuelle de la conseillère en information scolaire et professionnelle, un espace ouvert de rencontre en petits groupes, une salle de conférence avec tables et chaises pour une douzaine de personnes, le photocopieur. Dans le corridor, il y a de grands babillards affichant peu de documents. Les murs de l'École Cartier sont relativement dénudés et on y trouve assez peu d'affiches, d'instructions et autres. Cela s'explique, en partie, par le fait que la peinture a été refaite récemment. De plus, les enseignantes et les enseignants ont constaté que les jeunes gens ne lisent pas ce qui est affiché au mur.

Serge dit qu'il n'est pas prêt à vivre dans un environnement avec, par exemple, des murales faites par les jeunes. Ils passent, on reste, dit-il. (Extrait du journal, site 1, séjour 1, jour 2, section 5.8, paragraphe 230)

Au sous-sol, il y a une cinquième salle, multifonctionnelle également, avec une quarantaine de chaises, sans bureau, où se déroulent, le plus souvent, des présentations et débats divers relevant de l'approche orientante. Un téléviseur et un magnétoscope sont disponibles sur place ainsi qu'un tableau sur roulettes où, d'un côté, on trouve treize compétences génériques et des capacités associées.

À cet étage, on trouve aussi une grande salle de jeux (tables de ping-pong et billard), une chaîne stéréophonique, des tables pour manger, un micro-ondes, des cases, etc.; une cuisinette avec cuisinière électrique, un réfrigérateur et un deuxième four à micro-ondes, une salle à dîner avec quelques tables et deux salles de toilettes. Deux escaliers mènent au sous-sol, ce qui permet à certains jeunes de se précipiter en bas dès que la cloche annonce une pause. D'autres vont fumer à l'extérieur, certains poursuivent des échanges avec des enseignantes et des enseignants, parfois sur la matière scolaire, ou restent en petits groupes. Quelques couples se forment au sein de l'École et on peut assister à de brefs échanges de baisers, tolérés mais non encouragés. À tour de rôle, les enseignantes et les enseignants surveillent les pauses et les heures de dîner. Les jeunes gens peuvent sortir à l'heure du dîner, mais la majorité reste sur place n'ayant pas de moyen de transport pour se rendre dans une partie de la ville où les activités sont plus nombreuses. Une cantine mobile s'arrête à l'École pour des repas rapides (poutines, hot-dogs, etc.), d'autres jeunes gens apportent leur lunch. Les enseignantes et les enseignants apportent également le leur et dînent avec les jeunes gens, jouant avec eux au ping-pong ou au billard, ou ayant des conversations diverses avec eux. Parfois, des jeunes gens du CEA viennent jouer une partie de billard ou de ping-pong. Le directeur du CEA passe régulièrement à l'heure du dîner où il ne se fait pas prier pour relever un défi amical aux jeux de table.

Dans les classes d'aide individualisée, ce sont généralement les apprenantes et les apprenants qui se déplacent au bureau de l'enseignante ou de l'enseignant. Une quinzaine d'apprenantes et d'apprenants sont regroupés pour ces classes. La durée des séquences de travail avec une ou un apprenant varie, mais elle est, en général, de quelques minutes seulement. Il y a presque toujours des personnes en attente, en avant ou à leur place. Voici des extraits tirés d'une même heure d'enseignement dans lesquels on trouve la description de la routine typique des classes d'aide individualisée et d'enseignement modulaire de l'École Cartier<sup>9</sup>.

9. Sur ce site, les groupes en enseignement individualisé sont composés d'une quinzaine de personnes et les échanges se font à voix basse, ce qui explique que nous n'avons pas pu associer un prénom à chaque personne avant un certain temps. Pour suivre les déplacements, à chaque heure d'enseignement, nous identifions les personnes avec un numéro, précédé de H s'il s'agit d'un jeune homme et de F s'il s'agit d'une jeune femme. Les numéros changent d'une heure d'enseignement à l'autre. Les ateliers où les interactions se font à voix haute et quelques simples échanges nous ont permis de reconnaître peu à peu plusieurs des jeunes gens. De plus, il peut être utile de rappeler que, dans un même groupe, plus d'une personne peut porter le même prénom. Par exemple, il y a deux Mélanie.

(9 h 10, deuxième heure, l'observatrice est assise à la troisième rangée de la salle B et n'entend que des bribes de conversation à l'avant). Les apprenantes et les apprenants (ils sont 14 en tout) ont commencé à travailler et déjà quelques-uns sont en avant avec Robert [...]. Une jeune femme avec un t-shirt du Che (Marie-Soleil) demande à Robert si elle peut parler au groupe. Oui. Elle dit que, pour la sortie au Salon-emploi (le vendredi suivant), il y a un concours. Dit qu'ils vont participer « avec l'autre école » (le CEA) et demande s'il y a des volontaires. Elle dit que « ça serait le fun » s'il y en avait plus qui participent. Pas grand enthousiasme. Dit, un sourire dans la voix, que s'il n'y en a pas d'autres qu'elle, « c'est sûr que c'est moi qui va gagner ». A des formulaires. Un jeune homme en demande un. Elle quitte. Jacinthe vient chercher une jeune femme. (Extrait du journal, site 2, séjour 1, jour 2, section 5.4, paragraphe 154)

À 9 h 25, Robert, qui travaille avec l'apprenante F10, appelle Mélanie (F1). Travaillent à trois un moment. F10 le touche à l'épaule. Sourires. Robert explique en enlevant ses lunettes (microgeste de proximité). Leur dit d'aller travailler dans la « salle de conférence ». Parfois, Robert appelle ou fait des signes à des jeunes gens. Vérifications brèves, explications brèves. F7, qui en est à sa troisième présence en avant, alors que des apprenants sont là pour la première fois et que H4 attend depuis quelques minutes, vient voir Robert en interrompant l'échange qui a lieu avec H5. Robert dit à F7 d'attendre son tour. Lui demande de s'asseoir en avant. La routine semble être la suivante : une ou un apprenant montre un exercice pour vérifier si c'est bien fait, Robert regarde rapidement, pose une question, l'apprenante ou l'apprenant répond, Robert donne une explication supplémentaire en faisant régulièrement des opérations sur une feuille avec un crayon à mine, demande si c'est compris, hochement de tête de l'apprenante ou de l'apprenant, retour à sa place en disant qu'il va essayer, essai, si ce n'est pas compris, retour en avant en attente, puis à son tour reprend la routine. (Extrait du journal, site 2, séjour 1, jour 2, section 5.4, paragraphe 158)

9 h 40, H11 est avec Robert qui lui demande « Ça marche tu ? » « Je vais essayer. » Va s'asseoir à sa place. [...] Il y a exceptionnellement de courts échanges à deux ou trois relevant de l'organisation de la classe (ex. : une fenêtre qu'un apprenant demande à un autre de fermer). 9 h 46, Robert scrute du regard le groupe et appelle H9 (Charles) qui n'est pas encore venu le voir. À 9 h 50, sont en avant F7 et H11 qui dit à Robert « J'ai compris, c'est tu ça ? » [en montrant une feuille]. « Oui, en partie. » Quelques apprenantes et apprenants utilisent des calculatrices. De temps en temps, Robert jette un coup d'œil au groupe, entre deux interventions, mais aussi pendant qu'un apprenant est avec lui. Avec F7 travaille sur « poser un problème », « mettre tes affaires comme il faut ». Régulièrement, j'entends des appréciations de la part de Robert : c'est bon, exact (il pourrait hausser légèrement le ton à ces moments). 10 h 00; H11 est de nouveau au bureau et semble buter sur un problème, F10 revient et demande une explication. Explication brève et repart. F2 va chercher un dictionnaire. À H4 qui semble travailler en français, Robert dit : « Il faut que tu vois dans le texte ce que ça veut dire. » À 10 h 08, H11 et H4 sont en avant. Des apprenantes et des apprenants rangent leurs cahiers, on entend des fermetures éclair de sacs à dos. Certains attendent visiblement la cloche, d'autres travaillent toujours. La cloche sonne et quatre personnes se lèvent aussitôt. H11 dit à Robert : « Je vais me pratiquer à la maison. » Robert répond : « C'est bon, tranquillement pas vite. » Mouvement de l'ensemble du groupe. (Extrait du journal, site 2, séjour 1, jour 2, section 5.4, paragraphe 164).

Les échanges sur les matières scolaires se font à voix basse, alors que l'enseignante ou l'enseignant hausse le ton s'il s'agit de faire de la discipline. Le besoin de faire la discipline varie d'une journée à l'autre. Par exemple, le quatrième jour d'observation, il y avait plus de fébrilité dans l'air et les extraits du journal décrivent une séquence où les interventions de discipline sont un peu plus nombreuses que lors d'autres observations.

(Fin de la première heure d'enseignement de l'après-midi, 12 h 55, l'observatrice est assise à l'avant, à l'arrière droit de la table où se trouve Estelle.) Estelle reprend son travail avec F2. Elle lit une information dans la grammaire. Puis, vérifie la compréhension et demande une application par exercice. F2 va s'asseoir et H8 la remplace. H15 revient avec le cahier (qu'il est allé chercher dans le bureau d'Estelle). Estelle lui demande de ne pas écrire dedans. Il le montre à Noémie en passant (un cahier Visa) et va s'asseoir à sa place. H8 retourne à sa place après un court échange avec Estelle. À 13 h 00, Estelle est seule, prend une note. Trente secondes à peine de solitude. H6 revient la voir. H14 vient consulter la liste des prix des cahiers affichée derrière moi. F5 s'est levée et est à la gauche d'Estelle. Mouvement dans la classe, gigotements aux bureaux, Marie-Soleil se couche sur son bureau (un jeune homme lui brossait les cheveux en tout début de classe), puis se relève. [...] Un jeune homme [Pascal], debout, dit qu'un autre [Bryan] l'a traité de mongol. «Madame est-ce que je peux lui donner une volée?», demande-t-il. Il précise qu'il (Bryan) a dit qu'ils étaient dans une classe de mongols. L'autre (Bryan) rectifie. Estelle dit: «Il ne reste pas beaucoup de temps, on finit ça comme il faut» (puis) «Il reste pas beaucoup de temps, ça serait bien que vous vous assoyiez en silence.» «Pas besoin de travailler», dit un participant. «Il reste pas beaucoup de temps, ça serait bien que vous vous assoyiez et travailliez en silence», (précise Estelle). Marie-Soleil (qui est sortie de la classe et est revenue pendant cette séquence) vient en avant demander un papier-mouchoir. [...] Thomas a rapporté le cahier. Quatre personnes sont debout. Estelle: «SVP c'est pas sonné encore.» F5 vient faire corriger un exercice. Explication sommaire d'Estelle. Celle-ci rappelle à des jeunes gens, en les nommant, qu'ils ont un atelier de français demain matin. Cloche. Mouvement. (Extrait du journal, site 2, séjour 2, jour 4, section 1.12, paragraphes 188-196)

Le milieu reconnaît d'emblée que la plupart des jeunes gens qui fréquentent le service ont besoin de bouger; l'horaire est donc fait en conséquence. Dans les classes d'enseignement modulaire, certains déplacements à l'avant relèvent davantage de ce besoin. Les prétextes sont divers pour sortir quelques instants, mais celui de se moucher semble particulièrement populaire. On trouve d'ailleurs des papiers-mouchoirs sur la table des trois salles d'enseignement modulaire et l'on constate que des jeunes gens se mouchent plus fréquemment dans ces classes (et dans le cadre d'autres activités) qu'ailleurs dans l'École.

Une petite pile de papiers-mouchoirs sur le coin du bureau de Laura. Un jeune vient s'en prendre un et sort de la classe pour se moucher. Discrétion. (Extrait du journal, site 2, séjour 1, jour 2, section 5.5, paragraphe 174)

8 h 20. Jacinthe interagit avec F2 et H5 en alternance. H5 se lève et va se moucher dans le corridor, puis revient s'asseoir. (Extrait du journal, site 2, séjour 2, jour 3, section 1.2, paragraphe 20)

(Vers 8 h 30). Jacinthe se tourne vers F3. H4 se lève, va au bureau en avant, prend des papiers-mouchoirs posés sur la table de Jacinthe et sort se moucher. (Extrait du journal, site 2, séjour 2, jour 3, section 1.2, paragraphe 24)

9 h 20. Marie-Soleil va demander de l'aide à Laura. H3 et H4 vont ensemble se moucher près de la poubelle, discutent rapidement et retournent à leur place. (Extrait du journal, site 2, séjour 2, jour 3, section 1.6, paragraphe 55)

À certains moments de la journée, les déplacements dans l'école sont plus nombreux. C'est le cas si une ou un enseignant fait du tutorat.

(Vers 12 h 15). Je croise Robert qui vient chercher Sophie car il fait, à cette heure d'enseignement, du tutorat. Je lui dis que je vais observer l'action dans les corridors. «Il va y en avoir», me dit-il. Cris d'enfants qui jouent dans la cour (de l'école primaire) qui longe deux des côtés de l'École Cartier [...]. 12 h 25. Je m'installe dans le hall près du bureau central (en face d'une des portes de la classe d'anglais, il faut traverser ce hall pour se rendre au bureau de Robert). Marie-Soleil passe, suivie de peu de Mélanie, puis de Noémie. Antoine entre dans la classe d'anglais. Peu de temps après, Serge en sort (un enseignant qui y faisait de l'exploration professionnelle à un des postes ordinateur avec Brandon), son manteau sur le dos. Antoine sort avec des papiers à la main et retourne à sa classe. Marie-Soleil retourne vers la classe A. [...] 12 h 31. Thomas passe et se dirige vers la classe A. Une nouvelle arrivée (prénom encore inconnu) le suit. Puis Robert passe. Noémie le croise. Discussion sur une question d'argent. On entend toujours les cris des enfants. Je vais voir par la fenêtre au bout du corridor et passe devant les deux classes. Jacinthe jette un coup d'œil. Un apprenant aussi. Marie-Soleil, assise au bureau près d'Estelle lève les yeux. Estelle fait une intervention auprès d'Antoine à qui elle dit d'aller s'asseoir ailleurs «je ne te le dirai pas deux fois». Un apprenant sort de la classe d'anglais. [...] 12 h 43. Retournée dans le hall, on y entend des chuchotements venant des trois salles. L'apprenante nouvellement inscrite passe en direction de la salle de classe. 12 h 45. Cloche de l'école primaire. Les voix s'apaisent. Reste un murmure et quelques cris. [...] Brandon sort de la salle d'anglais et va vers l'avant et revient rapidement avec un étui noir dans les mains. 12 h 53. Olivier sort d'une classe et se dirige vers l'avant, je le verrai plus tard faisant l'installation du Quiz des connaissances générales. On entend à deux reprises un appel à Doris Lavigneur à l'interphone de l'école voisine. Pascal arrête dans le cadre de la porte d'anglais et me regarde. Il me dit qu'il est trop nerveux, qu'il attend ses résultats de français (examen fait le matin). Je lui propose d'aller discuter avec lui en bas, que les profs nous ont autorisés à le faire. OK. Nous allons nous installer à la table près des tables de billard. (Extraits du journal, site 2, séjour 3, jour 5, section 2.12, paragraphes 426-435)

<46

La participation à des projets collectifs, comme celui de la préparation des déjeuners, demande une plus grande autonomie individuelle et plus de déplacements dans l'École de la part des apprenantes et des apprenants qui peuvent sortir de leur classe pour vaquer à la préparation de l'activité (voir l'encadré 4).

8 h 24 (classe d'aide individualisée par Jacinthe). H4 quitte la classe et, une minute plus tard, H10 fait de même ainsi que F8. Jacinthe vérifie s'ils vont tous au déjeuner. Oui. (Extrait du journal, site 2, séjour 2, jour 3, section 1.2, paragraphe 21)

Certains des ateliers proposés à l'École Cartier ont un tel succès que des personnes doivent parfois rebrousser chemin par manque de places. Les différents ateliers font appel à une occupation de l'espace fort différente de celle, plus statique, des classes en aide individualisée et enseignement modulaire. Dans ces ateliers, le nombre de personnes dans les groupes peut varier de quelques apprenantes et apprenants à une quarantaine dans le cas des débats. Les apprenantes et les apprenants sont informés, plus ou moins à l'avance, de la tenue de ces ateliers. Dans le cas des ateliers sur la matière scolaire, l'organisation des sous-groupes se fait en début de période où l'enseignante responsable fait l'appel.

(Salle A, 8 h, l'observateur et l'observatrice sont debout près de la porte). Des jeunes gens sont debout, vont s'asseoir, d'autres arrivent. Serge parle de la sortie de vendredi au Salon Éducation-emploi. Distribution de feuilles [autorisation des parents]. Puis, Jacinthe annonce un atelier de maths de 3<sup>e</sup> secondaire et désigne des jeunes gens. [...] Pour l'atelier de français, Estelle donne des noms. Elle dit que l'atelier se fera dans cette classe. Ceux qui ont déjà fait un atelier semblable ou qui ne sont pas concernés sont invités à aller dans la salle B où est Robert. Quelqu'un dit qu'il fait du français et que Robert fait des maths. « Ce n'est pas grave, tu peux aller y faire du français », dit Estelle. Quelques départs. Estelle commence en rappelant que c'est un atelier de compréhension en français de 2<sup>e</sup> secondaire. (Extrait du journal, site 2, séjour 1, jour 2, section 5.1, paragraphe 107)

Dans les différents ateliers, les enseignantes et les enseignants occupent l'espace de façon diversifiée, bien que, de façon générale, ils se déplacent dans la salle. En sport (voir l'encadré 3), les déplacements sont particulièrement nombreux. Ils le sont aussi en ce qui concerne les ateliers préparatoires aux examens.

En majorité, les apprenantes et les apprenants ont conservé leur manteau sur leur dos. Ils sont 13 dans la classe: Patrick, Thomas, Maxim, Pascal, Donald, Cédric, Jeffrey, Melissa, Samuel, Noémie, Mélanie, Maude, une autre jeune femme. 8 h 01. Jacinthe leur distribue des papiers verts pour pouvoir se présenter au CEA afin de passer leur examen. En avant, Jacinthe aide Melissa en mathématiques. [...] Jacinthe parle à une jeune femme [Jade] et dit: « Je vais te poser un problème avant ton examen. » Jacinthe a une interaction avec Melissa et Jacinthe dit: « Hey Hey, y faut que tu l'fasses toute seule. » Melissa est assise au bureau du prof et Jacinthe va vers d'autres apprenantes et apprenants. Elle place en paire les personnes pour qu'elles s'entraident pour des exercices de révision qu'elle a préparés (la veille). Par exemple, elle demande à Maxim d'aider Donald. Ils sont maintenant 15 dans la classe, deux jeunes hommes sont entrés. 8 h 08. Jacinthe aide Melissa [...] (puis elle) aide Maxim. [...] Jacinthe dit à Melissa: « N'oublie pas de faire ton pourcentage. » Jacinthe demande à une jeune femme: « Tu te sens-tu d'attaque? » (Signe de la tête) Melissa dit: « Moi pis Jade on s'en va fumer une cigarette. » Jacinthe donne le OK aux deux jeunes femmes, mais ajoute « mais vous revenez après ». De plus, elle demande à Melissa d'aller chercher une calculatrice dans le bureau des professeurs. Melissa quitte et revient avec la calculatrice, la remet à Jacinthe, puis sort du local. Jacinthe est maintenant avec une autre jeune femme avec qui elle fait de la géométrie. Elle demande à Samuel de baisser le ton. [...] Jacinthe parle à une jeune femme puis vérifie où d'autres jeunes gens sont rendus. Jacinthe dit à Samuel et à Noémie: « Parfait! ». Monsieur Théberge (directeur du CEA) passe dans le corridor et nous salue. [...] Maxim et Donald font de l'algèbre. [...] Jacinthe est maintenant avec eux, elle est accroupie à leur hauteur et elle les regarde dans les yeux. 8 h 15. Signal. Jacinthe donne la permission aux apprenantes et aux apprenants de sortir. Jacinthe donne des explications à Samuel et à Noémie. Jacinthe dit: « OK [c'est prêt] » et elle va aider Donald. Puis dit: « Vous pouvez y aller, vous vous concentrez... » et les jeunes gens quittent. Jacinthe dit à Donald: « Ta logique est bonne... révise tes réponses. » Maintenant, il n'y a plus personne dans le local. Kevin arrive et dit à Jacinthe qu'il n'a pas de papier vert et Jacinthe dit: « Tu me fais pas le coup! » Kevin répond: « Non, je vais direct à l'examen ». Jacinthe nous dit qu'elle doit donner l'impression de ne pas être structurée. Rachel dit que non, qu'elle se déplace des uns aux autres comme dans un ballet. (Extraits du journal, site 2, séjour 3, jour 5, section 2.2, paragraphes 278-286)



Dans l'École, on prévoit une activité mensuelle de reconnaissance, les Méritas, où les enseignantes et les enseignants désignent un « Élève du mois » et des « Coups de cœur ». À ce moment, toutes et tous sont réunis dans une même salle, pour être à la fois témoins de la reconnaissance et y participer, par les sourires, les applaudissements et autres manifestations.

Robert s'avance vers le groupe et attire l'attention. « C'est bon », dit-il. Il fait le point: nous sommes rendus au deuxième Méritas de l'année. Il dit que novembre est un gros mois. Allusion au mois des morts. Parle des efforts qu'il faut maintenir. Explique (pour nous sans doute un peu et aussi pour les nouveaux) que les Méritas sont accordés à des personnes qui ont été présentes tout le mois, à celles qui ont des résultats au-dessus de la moyenne, qu'il y a un « élève du mois » et des « coups de cœur » de chacun des profs. Les personnes qui ont eu 100 % de présence, l'élève du mois et un des six « coups de cœur » (pigé au hasard) iront dîner au Pizza Hut. [...] Estelle annonce les meilleurs résultats en français, puis [Jacinthe] ceux en maths. Les classes sont mentionnées ainsi que la note. Par exemple, Noémie en 3<sup>e</sup> secondaire a 85 %. Sourires. Pascal signale qu'il a été oublié et on lui donne raison. On lui promet un certificat. Robert explique que l'élève du mois est choisi en tenant compte de ses présences, mais surtout de sa participation aux activités scolaires et de ses autres efforts. Il y a une mise en nomination. Jade est nommée élève du mois, parmi six jeunes mis en nomination. Puis, Serge vient parler de son coup de cœur. Il commence en félicitant toutes celles et tous ceux qui écrivent les lettres de remerciement pour Info-Métier. Il les nomme. Puis il parle de son coup de cœur comme une « personne » qui est son bras droit et son bras gauche, qu'elle fait un bon boulot à la trésorerie de la cuisine. Il nomme Mélanie. Puis Robert parle de son coup de cœur. Il dit que c'est une « personne » qui fait de gros efforts pour s'améliorer. Il s'agit de Marie-Soleil. Estelle à son tour explique qu'elle a choisi « quelqu'un qui m'a surprise ». Il a fait un cahier de 75 heures en un mois. A réussi son premier examen et va faire son deuxième demain [2031]. Il s'agit de Jeffrey. Laura parle d'une personne qui n'est pas dans la classe d'anglais et qu'elle a remarquée dans les débats. « Ses interventions aident à faire lever la discussion », dit-elle. Il s'agit de Pascal R. Elle dit quelque chose qui fait rire le groupe. Jacinthe dit que, d'habitude, elle choisit quelqu'un qui l'impressionne [dans une matière]. Cette fois, elle a choisi son bras droit pour le Quiz des connaissances: Olivier. On donne quelques instructions aux apprenantes et aux apprenants: « pour terminer le mois de novembre [?] redoubler d'ardeur ». On rappelle que la semaine prochaine a lieu l'activité à Radio-Canada et que, le mercredi, il y aura rencontre des parents. On leur demande de ne pas oublier le coupon-réponse. (Extraits du journal, site 2, séjour 2, jour 3, section 1.7, paragraphes 136-145)

< 48

### *Être avec d'autres adultes qui étudient au secondaire*

Tous les examens ont lieu au CEA et sont surveillés par du personnel de ce centre. Ces examens se déroulent en présence d'apprenantes et d'apprenants du centre en question. Les activités sportives se déroulent au gymnase du CEA et le déjeuner, à la cafétéria de l'établissement. De plus, plusieurs sorties sont préparées de concert avec le CEA<sup>10</sup>; c'est le cas, par exemple, de la sortie au Salon Éducation-emploi ou de celle à Radio-Canada, bien que chaque équipe-école fasse sa préparation de façon autonome. Les rencontres avec les gens de métier, organisées par l'équipe de l'École Cartier, sont offertes aux jeunes adultes qui fréquentent le CEA. Plusieurs activités, dont Serge est le responsable, se déroulent au CEA ou mobilisent des jeunes gens du CEA.

10. Rappelons que, sur le plan administratif, l'École fait partie du CEA et que, du point de vue de l'appartenance des enseignantes et des enseignants ainsi que des apprenantes et des apprenants, il s'agit de deux lieux distincts.

Parfois, à l'heure du dîner, on rencontre quelques jeunes gens qui étudient au CEA. Toutefois, l'horaire des deux établissements n'est pas tout à fait le même, ce qui rend plus difficiles les rencontres inopinées, aux pauses notamment, entre les jeunes gens des deux bâtiments. On peut penser que ceux qui viennent ont des amis qui étudient à l'École Cartier et qu'ils sont acceptés, bon gré, mal gré, par les autres.

Je m'assois à la table où se tient Robert avec des apprenants, en face des tables de ping-pong. Lucas et un autre jeune homme font jouer de la musique. Robert est allé faire chauffer son repas. Je discute un peu avec Zachary [...]. Je lui demande si un des joueurs est d'ici. Il vient de l'autre côté (CEA), il m'en identifie un autre: « Ils ont le droit. » (Extrait du journal, site 2, séjour 3, jour 1, section 1.11, paragraphe 158)

### *Être avec et dans le monde*

Comme cela a été mentionné ci-dessus, il y a quelques sorties par année où les groupes du CEA et de l'École se fondent. Ces activités permettent aux jeunes gens d'être en contact avec un environnement inhabituel pour lequel ils expriment, ou non, de la curiosité. Ces sorties sont volontaires et elles peuvent être refusées à un apprenant ou à une apprenante dont le comportement est jugé inacceptable (voir plus loin la section intitulée Règles, discipline et contrôle).

Une autre activité, dont quelques jeunes nous ont parlé spontanément à quelques reprises, est le séjour à l'étranger, dans un pays d'Amérique centrale. Le séjour est de deux semaines; dix jeunes gens aident à la construction de maisons dans un village et vivent avec les gens. Serge et Laura ont accompagné le groupe lors du séjour de l'année 2003. Ils sont de nouveau responsables de l'organisation du séjour 2004 qui se met en branle au cours de l'automne 2003. Au départ, l'idée d'un tel séjour a provoqué des résistances au sein de l'équipe. L'idée qu'une enseignante et un enseignant partent avec un petit groupe et que les autres restent avec plus d'apprenantes et d'apprenants à encadrer que d'habitude est à la source d'importantes réserves. Toutes et tous semblent s'être ralliés à la suite de la première expérience compte tenu de conditions exceptionnelles qui reposent sur l'important réseau de contacts de Serge. Celui-ci est allé chercher de l'argent auprès d'entreprises de la région. Une partie des frais est assurée par des dons et une autre, par les participantes et les participants.

Laura me dit que les maisons ne sont pas élaborées, que c'est vraiment simple [...], que les matériaux utilisés pour la fabrication ne sont pas toujours des matériaux neufs, que là-bas ils réutilisent les matériaux tels que les clous. Un jeune homme mentionne que, durant son séjour, il a passé presque toute une journée à redresser des clous pour la fabrication des maisons. Il continue en disant qu'il aimerait bien y retourner. Laura lui parle de son budget et lui dit qu'il serait capable d'économiser pour cette activité. Il dit qu'il a trop de choses à se payer comme son permis de conduire, une voiture et autre et finit par conclure qu'il ne pourra pas économiser pour ce voyage. (Extrait du journal, site 2, séjour 3, jour 5, section 1.9, paragraphe 104)

L'activité qui relève de la pédagogie par projet permet de constituer un bassin d'expériences auxquelles on pourra se reporter dans différentes activités de l'approche orientante. Toutefois, le contexte général du travail pourrait se révéler différent de ce que les jeunes gens connaissent ou perçoivent comme contexte du travail réel au Québec. L'analyse des situations de travail vécues, notamment l'analyse du contexte spécifique et des conditions concrètes de développement de compétences, ne semble pas faite systématiquement pendant ou immédiatement après le séjour, mais au fil des rencontres.

(Activité d'orientation) Robert demande quelle a été son expérience préférée: la mécanique. Charles lui demande: « As-tu fais des gaffes? » La question paraît bizarre à d'autres (il reformule). « Tes forces, tes faiblesses? » Tom dit: « Je suis bon dans toute: en mécanique, en skate... » Robert reprend: « Tes forces personnelles? » Pour certains, c'est la patience... Tom dit qu'il est « travaillant, confiant, sociable », qu'il écoute et aime « aider le monde ». Et tes faiblesses, demande Robert. « Paresseux, pas ramasseux, traîneux, chialeux ». Question d'un participant: « Es-tu le genre à travailler au McDo? » Réponse: « Non, pas capable de recevoir des ordres. » Observation d'un participant: « Va falloir que tu sois le boss. » [...] Robert reprend et demande s'il est capable de prendre de la pression. Thomas dit qu'il n'est pas capable. Un apprenant dit: « Y va être sur le BS »; un autre « je le verrais comptable ». Robert lui parle du travail (au pays du séjour à l'étranger) en demandant s'il n'y avait pas de la pression là-bas. Thomas répond: « Non, aucune pression. » Robert demande des précisions. Selon Thomas, il n'y avait « pas beaucoup d'ordres, ils te disent (simplement) quoi faire ». (Extrait du journal, site 2, séjour 1, jour 2, section 5.7, paragraphe 204)

< 50

Lors de ce séjour, les jeunes gens sont observés dans un contexte autre que le contexte scolaire, par l'enseignante et l'enseignant, la communauté d'accueil et leurs pairs. De retour au Québec, les perceptions qui se dégagent de ces observations s'ajoutent à celles dans les activités à l'école (déjeuner et autres) et nourrissent le regard sur l'autre, notamment le jugement des enseignantes et des enseignants sur les attitudes des jeunes gens face au travail.

(Une fois que le groupe a quitté l'activité d'orientation) Serge vient nous rejoindre. Il demande à qui c'était le tour ce matin. À Thomas. Demande ce qui en est sorti. Thomas veut être mécanicien. Serge (qui semble douter de la pertinence de cette orientation qui correspond au métier du père de Thomas) parle un peu de Tom pendant le voyage. Selon lui, Thomas est paresseux. (Extrait du journal, site 2, séjour 1, jour 2, section 5.8, paragraphe 230)

Parmi les jeunes gens qui ont séjourné à l'étranger, Pascal fait régulièrement allusion à ce séjour dans nos échanges. L'expérience semble agir pour lui comme point de repère dans la connaissance de soi et le développement identitaire.

### ENCADRÉ 3 Les activités physiques

L'activité physique est valorisée dans le milieu et plusieurs membres de l'équipe sont des amateurs de plein air et de sports divers (vélo, ski et autres). Par exemple, Serge, Robert, parfois Jacinthe, ainsi que le directeur et Yvan, un enseignant de la première équipe de l'École qui enseigne maintenant au CEA, se rencontrent les fins de semaine pour des joutes amicales de curling. Cet intérêt pour les sports d'équipe, partagé entre les membres de l'équipe ayant mis sur pied l'École, a été intégré tout naturellement dans le service, d'autant plus qu'on reconnaissait être face à des jeunes gens souvent hyperactifs, ayant besoin non seulement de bouger, mais aussi d'avoir des contacts physiques. On peut penser que ce besoin de bouger et de contacts physiques est également celui de plusieurs membres de l'équipe enseignante. Ainsi, à l'heure des pauses et à l'heure du dîner, les jeunes gens et le personnel peuvent jouer au billard ou au ping-pong.

Les jeunes gens ne semblent pas inviter spontanément les nouveaux ou les nouvelles venues qui s'intéressent au jeu. Si ceux qui jouent le plus souvent semblent apprécier se confronter à des joueurs et des joueuses de leur calibre, ils acceptent, si on leur demande, de s'associer à des coéquipiers de moindre calibre.

Lorsque j'ai (Karine, assistante de recherche<sup>11</sup>) terminé mon repas, je retourne voir jouer les apprenants qui jouent au billard. Je pose des questions telles que, s'ils jouent à "caller", lorsque telle situation arrive, comment ils procèdent, est-ce que le joueur continue ou est-ce que c'est au tour de l'adversaire de jouer pour telle situation? Ils me répondent, je me rends compte que nos règles ne concordent pas toutes. Je continue à regarder et personne ne m'invite à jouer, mais je continue à être présente et attentive au jeu. Serge vient voir ce qui se passe à la table de billard, après avoir joué au ping-pong. Les joueurs disent que Serge est mauvais au billard, mais Serge veut jouer et je mentionne que je veux jouer aussi. Il est entendu qu'après cette partie, je joue avec un apprenant contre Serge et un autre apprenant. Nous commençons la partie, je ne joue pas très bien et mon coéquipier ne semble pas dérangé par mes maladresses et il me laisse jouer en me faisant confiance. (Extrait du journal, site 2, séjour 2, jour 3, section 1.9, paragraphe 156)

De plus, tous les jours de la semaine, il y a une heure consacrée au sport; au moment de notre séjour, c'était le volley-ball, qui permet, notamment, de développer l'esprit d'équipe. Lors de notre séjour, cette activité est plus populaire auprès des jeunes hommes. Elle est animée trois fois par semaine par Serge et deux fois par Robert. Les sessions de volley-ball sont davantage un moment récréatif pour permettre aux jeunes gens de bouger qu'une activité d'apprentissage officielle des règles et des techniques de jeu. Cette possibilité de bouger offerte aux jeunes gens pourrait être un des facteurs de réussite du service. L'activité de volley-ball a lieu dans un gymnase où l'on trouve des paniers pour le basket-ball et des panneaux de bois qui permettent de fixer le filet. Pour l'assistante de recherche, une étudiante de deuxième cycle, elle-même amatrice de

11. Karine a été recrutée après le premier séjour et le fait qu'elle soit elle-même une sportive, membre de l'équipe universitaire de hand-ball féminin, écartée du jeu à la suite d'une blessure, nous avait semblé être un facteur favorisant son acceptation par le milieu. Ce qui s'est avéré. Nous lui avons notamment demandé de s'intégrer aux jeux de table et, si possible, d'y participer afin de mieux comprendre le rôle de cette activité dans les relations.

### Encadré 3. Les activités physiques (suite)

sports d'équipe habituée à des gymnases avec vestiaires, il y a un choc. Plus tard, Serge lui dira que c'est déjà bien d'avoir un gymnase, qu'en éducation des adultes ce n'est pas courant.

(12 h 27). Nous quittons pour aller au CEA où se trouve le gymnase. [...] En chemin, les apprenants me vouvoient et me demandent si je vais jouer (l'événement se déroule après la partie de billard). Je leur dis que je ne peux pas jouer car je me suis blessée (lors d'une partie de hand-ball). Nous arrivons au CEA et nous nous dirigeons vers le gymnase. On entre, et il y a un seul participant qui se change, Bryan. Tous les autres restent dans leurs vêtements de la journée. Serge va chercher le ballon et revient avec un ballon qui est vieux, les rebords commencent à friser. Quelques participants mentionnent que le ballon est laid «laitte». Ils sont à ce moment six joueurs avec Serge. Celui-ci explique la place des gens sur le terrain lorsqu'ils jouent trois contre trois. Les lignes du terrain sont plus ou moins bien définies, ce ne sont pas des lignes continues. Un nouveau participant arrive (il y avait une activité à l'extérieur ce midi-là, ce qui explique le retard de quelques jeunes gens en première heure de l'après-midi) et remplace Serge sur le terrain. Celui-ci fait un suivi continu du pointage des équipes et il mentionne les bons coups des joueurs. Serge est aussi l'arbitre, il dit si le coup est légal ou pas et il dit «ballon» pour permettre aux joueurs de faire le service. Serge se promène partout à l'extérieur du terrain, il ne reste pas en place et suit l'action sur le terrain. 12 h 38. Deux autres joueurs arrivent et Serge va voir si leurs chaussures ne marquent pas le plancher parce qu'ils n'ont pas de souliers de course dans les pieds. Les équipes sont maintenant de quatre contre quatre. Les joueurs alternent pour faire le service, tout comme dans les règles du jeu. Je remarque, qu'en plus de ne pas se changer pour aller faire du volley-ball, les joueurs n'ont pas de genoux pour le volley-ball. Il y a sept participants et une participante. Je regarde le plafond et je ne peux vraiment dire de quoi il est fait, cela ressemble à du stuc, mais c'est plutôt un genre de mousse qui décolle lorsque le ballon y touche, cela fait un effet de neige. [...] 12 h 47. Les équipes changent de côté de terrain à la suite du gain de la première partie de l'équipe des quatre garçons. [...] Serge me dit, alors que les participants et la participante commencent à quitter, que c'est un groupe de nouveaux qui sont avec eux depuis plus ou moins un mois. Un participant dit qu'ils se sont améliorés, qu'au départ il était difficile d'envoyer le ballon de l'autre côté du filet. (Extraits du journal, site 2, séjour 2, jour 3, section 1.11, paragraphes 172-182)

La rencontre a lieu dans la classe d'anglais. Samuel me dit que c'est son équipe qui va gagner. Après des interventions disciplinaires auprès d'Antoine [en lien avec des cris dans le corridor un peu plus tôt] qui est écarté du jeu, les équipes sont formées. Serge jouera car ils sont maintenant un chiffre impair. Lucas est chef d'équipe, mais il n'y a pas de volontaire pour l'autre équipe. Serge le sera. [...] Les équipes sont (1) Lucas, Étienne, Thomas, Joël, (2) Serge, Félix, Samuel, Pascal. À 13 h 35, nous sommes au gymnase. Ils enlèvent manteaux et sacs à dos, et les mettent dans un coin à l'entrée. Je reste près de la porte. Serge fait les appels de ballon et donne le pointage avant chaque service. Régulièrement, il fait du renforcement positif: «Beau Sam», «Oh!, c'est beau, beau jeu!» «Oui, ah ! ah !» etc. [...] Il commente positivement aussi le jeu de l'adversaire: «C'est bon Étienne» [...] «Belle shot, beau blocage», dit Serge à Joël de l'équipe adverse. Il touche les joueurs à l'épaule à l'occasion. (Extraits du journal, site 2, séjour 2, jour 4, section 1.16, paragraphes 219-220)

### Encadré 3. Les activités physiques (suite)

Il s'agit d'une activité volontaire très prisée par certains jeunes gens et dont ils peuvent être exclus si une enseignante ou un enseignant juge qu'ils n'ont pas adopté un comportement acceptable au cours de la journée.

Lucas vient voir Jacinthe (qui l'a surpris avec les yeux rouges dans la première heure d'enseignement de l'après-midi) et il lui dit qu'il avait les yeux rouges parce qu'il dormait (et non à la suite de la consommation d'alcool ou de drogue). Il lui demande de ne pas le dire à Serge car il ne pourra pas aller au volley-ball. Jacinthe n'est pas convaincue. Il lui souffle au visage pour qu'elle sente son haleine. (Jacinthe n'interviendra pas et Lucas ira au volley-ball.) (Extrait du journal, site 2, séjour 2, jour 4, section 1.15, paragraphe 215)

De façon générale, les activités physiques mobilisent les jeunes hommes et les enseignants davantage que les jeunes femmes et les enseignantes. Parmi ces dernières toutefois, nous avons constaté que Jacinthe joue aussi aux jeux de table. De plus, elle assure, auprès des jeunes gens, la vente, à l'unité, des balles de ping-pong, activité peu lucrative pour l'École (on nous dit qu'elles sont vendues moins cher que le prix coûtant), mais activité qui facilite la gestion et la participation.

## Temporalités plurielles

### *La segmentation, le juste-à-temps, l'immédiateté et la simultanéité*

Les déplacements dans l'École Cartier sont régulés par l'heure des pauses et le temps est découpé en cinq heures d'enseignement, trois le matin et deux l'après-midi. La cloche fait l'appel le matin à 7 h 50, puis marque chaque fin et début de classe. La plupart des classes sont de 60 minutes, les pauses sont de 10 minutes et 50 minutes sont réservées au dîner (de 11 h 20 à 12 h 10). Les ateliers SFIS ont souvent lieu à la troisième heure de la matinée, avant le repas, et les activités sportives, en fin d'après-midi. Les classes se terminent à 14 h 05, ce qui correspond, pour les apprenantes et les apprenants, à une présence à l'École d'un peu plus de six heures par jour. Plusieurs d'entre eux voyagent avec le transport scolaire de la commission scolaire et le premier autobus arrive à 7 h 40, il quitte à 14 h 10. Ainsi, le temps des jeunes gens est segmenté en périodes relativement courtes dans le but de soutenir leur attention, d'apporter de la variété dans les activités et de leur permettre de bouger. La segmentation peut ici être associée à une temporalité du moment présent (Boutinet, 1998), caractéristique qui résulte, notamment, de la culture télévisuelle, avec les nombreuses pauses publicitaires, et qui socialise au «zapping». Bien que, souvent, les apprenantes et les apprenants se lèvent aussitôt qu'ils entendent la cloche, il arrive aussi qu'ils prennent le temps d'écouter les dernières instructions d'une enseignante ou de remercier un invité.

< 54

(Fin d'un atelier de l'approche orientante, débat d'idées sur des mises en situation relevant du monde du travail) Robert demande: «Qu'est-ce qui est correct, pas correct?» dans l'activité. Des participants disent que c'est mieux que l'autre fois, mais que les affaires de syndicats, c'est plus difficile. Melissa dit: «Des fois t'es pour, mais ton équipe est contre.» On lui demande le pourquoi de l'activité et Melissa répond: «Développer des arguments.» Serge dit qu'il a aimé les juges, qu'ils ont relevé de bons points... La cloche sonne, les participants se lèvent et quittent, alors que Serge n'a, visiblement, pas terminé de dire ce qu'il voulait dire et qu'il parle toujours. (Extrait du journal, site 2, séjour 3, jour 5, section 2.9, paragraphe 370)

(Atelier de l'approche orientante, rencontre avec un recruteur et ex-participant de Katimavik) Une jeune femme demande: «Mais qu'est-ce que tu fais (pendant tes soirées avec toutes les restrictions qui viennent d'être mentionnées: pas de télévision, pas de rapports sexuels, etc.)?» Serge dit: «Excusez-moi... pour l'heure, on est obligé d'arrêter.» Je n'ai pas entendu la cloche (11 h 20). Applaudissements. Les participantes et participants se lèvent et sortent. J'entends une jeune femme dire: «Pas d'alcool, pas de télé, pas rien, j'vas m'ennuyer de *Loft Story*.» Simon et quelques autres [deux jeunes femmes] restent pour poser d'autres questions. (Extraits du journal, site 2, séjour 3, jour 6, section 3.10, paragraphes 656-657)

Certains tentent aussi d'avoir de l'aide supplémentaire pendant les pauses.

(Pause de l'après-midi, attroupement dans une classe: Jacinthe, Félix, Joël, Pascal et Karine, puis Rachel, puis Estelle.) Jacinthe se fait taquiner par des étudiants parce qu'elle a dit qu'elle en a assez, alors que Félix lui a demandé de l'aide pour un problème. Rachel nous rejoint et demande quel est ce brouhaha. Jacinthe lui explique (qu'on ne la lâche pas même dans les pauses pour des explications sur la matière scolaire). Elle nous dit (en riant) qu'elle est surprise, qu'en général ce sont les étudiants «têteux» qui restent à ses côtés aux pauses et que Félix n'est pas un étudiant «têteux». [...] Nous sommes près du bureau des professeurs, il y a quelques interactions, Rachel avec Joël, Estelle est présente, Jacinthe est avec Charles, il y a du bruit. Jacinthe me regarde et dit: «Tu vois, même là il me demande encore de l'aide.» (Extraits du journal, site 2, séjour 3, jour 5, section 2.13, paragraphes 441-442)

Bien que les enseignantes et les enseignants trouvent leur propre temps segmenté par l'horaire, les coupures sont, pour eux, moins franches, car ils restent tout au long de leur présence à l'école en disponibilité pour les apprenantes et les apprenants. La coupure la plus franche se fait au moment où les jeunes gens quittent. De façon générale, les enseignantes et les enseignants poursuivent, en après-midi, la préparation de leurs cours, corrigent des examens, ont une réunion d'équipe statutaire (les mardis) ou *ad hoc*, des discussions de corridor à deux ou à trois, selon les événements de la journée et ce qui les attend le lendemain. Par ailleurs, le travail de soirée paraît fréquent, notamment pour la préparation des ateliers juste avant les examens, avec des exercices adaptés à la matière étudiée et aux difficultés de chacune et de chacun ou avec les mêmes exercices pour des sous-groupes ayant à relever des défis similaires.

D'autres temporalités du moment présent s'imposent à l'esprit: la simultanéité (faire plus d'une activité en même temps, poursuivre plus d'un objectif à la fois), l'immédiateté (saisir les occasions au moment où elles se présentent, sans différer) et le «juste-à-temps» (plusieurs choses sont préparées ou modifiées la veille de l'activité ou à la dernière minute) de manière à répondre de la façon la plus adaptée possible aux besoins repérés et aux occasions du moment. Ces temporalités sont présentes dans l'accompagnement des apprentissages de la matière scolaire et des comportements jugés acceptables. Par exemple, en aide individualisée, nous avons constaté que Robert, Estelle et Jacinthe peuvent donner du soutien à l'un en français, puis se tourner la tête et donner du soutien à l'autre en mathématiques. La présence soutenue des enseignantes et des enseignants est mise en relief par des apprenantes et des apprenants comme un des facteurs de réussite du service.

(Atelier-débat avec pour thème le décrochage scolaire) Robert répète ses questions: «Qu'est-ce que tu changerais?», «Es-tu une personne différente?» Étienne dit: «C'est pas ça, ça, ça. Vous êtes en arrière de nous autres. Quand on a besoin d'aide vous êtes toujours là. À (nomme une école où sont regroupés des jeunes en cheminement particulier), les profs se crissent des élèves.» (Extrait du journal, site 2, séjour 2, jour 4, section 1.10, paragraphe 145)



La facilité d'adaptation paraît être une compétence collective de l'équipe-école, se «virer sur un cinq cennes», dit à leur sujet le directeur du CEA. Nous avons été témoins, à plusieurs occasions, d'adaptations sur-le-champ à des imprévus, qui exigeaient d'utiliser au maximum les ressources disponibles, y compris celles des membres de l'équipe de recherche. De plus, dès notre entrée sur le terrain, on nous a spontanément offert de changer certaines activités de plages horaires afin que l'on puisse les observer<sup>12</sup>.

Je vais dans la classe d'Estelle où elle fait du français (aide individualisée), mais il y a un changement de plan puisqu'il y a beaucoup d'apprenants, environ une douzaine, qui participent à des examens durant la matinée. Les participants sont regroupés dans la classe de Robert (et Estelle fera des rencontres en tutorat). (Extrait du journal, site 2, séjour 2, jour 4, section 1.3, paragraphe 30)

(Pause) Jacinthe me fait part d'un problème, il manque un participant pour le jeu-questionnaire, nous explorons rapidement l'idée que Karine soit marqueuse. [...] Puis, quelqu'un dit que le marqueur d'hier s'est proposé. OK. Autre problème, Serge n'est pas revenu de chez le dentiste. S'il ne pouvait être là, il aurait appelé. (Malgré ce présupposé) début de réorganisation. Serge apparaît. Soulagement. Pendant ces discussions, cri et bousculade dans le corridor, Robert intervient. (Extraits du journal, site 2, séjour 2, jour 4, section 1.15, paragraphes 213-214)

< 56

Le fait que les enseignantes et les enseignants puissent réagir sur-le-champ, sans avoir à demander une autorisation d'une instance supérieure, est perçu comme une des conditions de réussite du service par des membres de l'équipe-école. Ainsi, ils peuvent dire sur-le-champ à un apprenant de quitter, sans le faire attendre dans le corridor jusqu'à ce que le directeur le rencontre.

(Débat à partir de mises en situation) 10 h 52, Robert demande à Éric (affalé sur sa chaise) de sortir. Éric prend son manteau et quitte. [...] Robert suit Éric et l'appelle «Éric, Éric». Dans le cadre de la porte, il dit: «Tu t'en vas chez vous» et on entend une porte fermer. (Plus tard, Robert nous dira qu'il n'aimait pas l'attitude générale d'Éric depuis le début de l'activité et qu'il avait une mauvaise influence sur les autres.) (Extraits du journal, site 2, séjour 2, jour 3, section 2.9, paragraphes 360-362)

---

12. Si, au départ, nous avons décliné cette offre car nous craignons que cela crée une situation artificielle, au fil des observations nous avons constaté que le déplacement d'activités, pour des raisons diverses, faisait partie de la culture du milieu.

Ainsi, il est déjà arrivé de proposer à un apprenant, qui a de grandes difficultés à rester en place, de ne venir à l'École qu'une demi-journée.

(En fin de classe, une fois que les jeunes gens ont quitté, Jacinthe nous parle d'un jeune homme qu'elle identifie comme « non scolarisable<sup>13</sup> »). La demi-journée est nécessaire pour lui et pour eux, car il les épuise. Dit qu'ils sont à un âge où ils arrêtent de prendre du Ritalin. (Extrait du journal, site 2, séjour 2, jour 3, section 1.3, paragraphe 49)

### *Le travail dans une perspective d'avenir*

Bien que fortement marqué par les temporalités du moment présent, le service du site 2 travaille, autant que faire se peut, dans une perspective d'avenir. Plusieurs activités de l'École Cartier demandent aux jeunes gens de se projeter dans l'avenir plus ou moins lointain. Dans les projets concrets (ex. : séjour à l'étranger, déjeuners, concours de lasagnes), la projection est sur du plus court terme.

(En attendant les autres avant de partir pour le gymnase) Bryan enchaîne sur le projet en Amérique centrale et une lettre d'excuse à faire par ceux qui ont des « dossiers criminels », il veut plus d'information là-dessus. Pascal lui explique un peu ce qu'il en est. Serge précise pourquoi il demande aux participantes et aux participants de faire une lettre d'excuse. Il veut que tous puissent aller à l'étranger et que personne n'ait à rebrousser chemin rendu à la douane. (Extrait du journal, site 2, séjour 2, jour 3, section 1.11, paragraphe 171)

57 >

De plus, plusieurs règles de l'École incitent les jeunes gens à tenir compte de décisions prises au présent, sur l'avenir de leur participation à l'École.

(Fin d'atelier préparatoire aux examens, les apprenantes et les apprenants ont quitté.) Serge arrive et discute à voix basse avec Jacinthe. Après un moment, ils nous expliquent ce qui se passe avec Étienne : sa mère est en Europe et rentre bientôt; Étienne a déjà manqué plusieurs heures, il tient à aller chercher sa mère à l'aéroport, mais il sera suspendu parce qu'il a atteint son nombre d'heures d'absence admissible. Serge dit : « On passe pour des méchants » parce que la suspension va s'appliquer, alors que c'est pour aller chercher sa mère. (Extrait du journal, site 2, séjour 2, jour 3, section 2.2, paragraphe 288)

Dans les ateliers de l'approche orientante, la projection est un peu plus à long terme. Elle demande souvent aux jeunes gens de revisiter des expériences vécues dans le passé qui, lui aussi, peut être proche ou plus lointain. Les retours sur le passé visent, notamment, à tirer des leçons de celui-ci pour vivre le présent et apprivoiser l'avenir. Certains échanges visent également à clarifier les buts personnels afin de donner un sens à l'expérience scolaire en cours.

13. Vocabulaire utilisé en adaptation scolaire pour désigner des enfants que l'on jugeait incapables de faire les apprentissages scolaires relevant des matières de base. L'expression pourrait ici vouloir dire que l'on juge l'apprenant incapable de terminer un programme d'études secondaires.

(Débat sur le décrochage scolaire,) Marie-Soleil explique son cheminement en mathématiques, qu'elle s'est retrouvée en mathématiques de trois, sans avoir réussi mathématiques de deux, alors c'était difficile. Une autre jeune femme revient avec le programme de ISPJ et elle enchaîne que «là-bas, ils nous faisaient gossier», «donner à manger aux oiseaux». Un jeune homme poursuit et dit que les cheminements particuliers «y nous prenaient pour des enfants». [...] Robert dit: «On repart le film: qu'est-ce qu'on change?» Pascal répond: «mon comportement» et «ma façon de penser». Une jeune femme enchaîne avec la manière d'être et de penser. Une autre introduit le thème de la motivation, de se lever le matin pour aller aux cours et de ne pas se décourager. [...] Un jeune homme parle de la drogue, qu'il changerait cela. Robert amène une autre question: «On a parlé du passé, aujourd'hui les conditions sont-elles différentes?», «Est-ce qu'on est différent?» [...] Un participant dit qu'il veut «avoir une maison pis toute», un autre parle d'avoir un petit quelque chose pour plus tard, de vivre «comme tout le monde». Simon veut «rendre fiers [ses] parents» et souhaite que ses enfants soient «fiers de [lui]». Robert demande: «Tu penses pas à ça [le matin avant de venir à l'École]?» Bryan dit ici: «Je me sens libre, tu sais ce que tu as à faire, les professeurs viennent aider», «on a un but». Une jeune femme dit que c'est la «dernière chance qu'on a d'avoir un avenir». (Extraits du journal, site 2, séjour 2, jour 4, section 1.10, paragraphes 140-142)

Comme bien des jeunes gens de leur âge, les motivations, les buts personnels, restent souvent imprécis bien qu'on incite régulièrement ces jeunes, malgré tous les paradoxes que cela comporte (Boutinet, 1999), à concevoir un projet personnel d'avenir. Rares sont les jeunes gens qui font état, dans les échanges en groupe auxquels nous avons assisté ou dans les quelques entretiens informels, de choix d'avenir cristallisés qui concernent la formation ou le travail. La relation éducative, l'attention continue, le soutien qu'ils ont pendant leur présence à l'école, semblent constituer, pour plusieurs, le facteur de mobilisation quotidienne dans les activités relatives aux études qui leur sont proposées. Le service favoriserait la mobilisation interne, centrée sur le présent, l'identification, la réconciliation avec l'école et l'apprentissage, alors que la motivation, associée à l'extérieur (Charlot, 1997), au projet objectivé et à l'avenir, serait une construction embryonnaire chez bien des apprenantes et des apprenants. Bien que les ateliers de l'approche orientante permettent une appropriation du discours courant sur la connaissance de soi (ex.: préférer travailler dehors ou à l'intérieur), c'est l'ensemble des relations au sein du service qui semble jouer un rôle déterminant dans la connaissance de soi que les jeunes gens développent d'eux-mêmes.

De 8 h 30 à 9 h 30, quatre ou cinq jeunes gens sont à la cafétéria du CEA pour s'occuper du déjeuner servi aux apprenantes et aux apprenants ainsi qu'au personnel des deux bâtisses. Ils servent au comptoir café, jus de fruit, rôties, bagels, confiture, beurre d'arachide et fromage. Les jeunes gens sont invités à faire partie d'une des équipes du déjeuner pendant un nombre de semaines variable selon les personnes. Nous avons été témoins de différents moments relevant du déjeuner : le départ des jeunes gens de leur salle de classe; les préparatifs de la nourriture et de la caisse avant l'arrivée des premiers clients; le service au comptoir; le retour des jeunes gens dans leur salle de classe vers 9 h 35; la réunion d'équipe.

Cette activité, que l'on peut associer à un plateau de travail, permet des apprentissages diversifiés que les jeunes gens associent rapidement à des compétences attendues dans certains milieux de travail. Toutefois, au contraire des plateaux de travail en préparation à l'emploi (organismes d'employabilité, programmes d'insertion sociale et professionnelle et autres), ce ne sont pas tous les membres du groupe qui sont engagés dans l'activité de travail et ils ne le sont pas tous en même temps. Cela permet, notamment, d'avoir de la reconnaissance par des personnes qui ne sont pas engagées dans les situations de travail.

(Au début de l'atelier de français) Étienne dit qu'il devra quitter pour « le déjeuner ». Un apprenant (nouvellement arrivé) demande c'est quoi « le déjeuner ». Estelle explique et demande des précisions à Étienne qui énumère, de mémoire, ce qui est servi avec les prix correspondants. Un autre apprenant lui dit, admiratif : « Tu devrais travailler chez McDo. » (Extrait du journal, site 2, séjour 1, jour 2, section 5.1, paragraphe 116)

Comme ailleurs dans la restauration rapide, le travail se fait sous pression, car tout le monde arrive en même temps.

Dans la cafétéria, les chaises sont sur les tables et les gens les déposent par terre au fur à mesure. [...] Il y a une file d'attente, mais tout semble aller rondement. (Extrait du journal, site 2, séjour 1, jour 2, section 5.3, paragraphe 149)

(Première période, exceptionnellement Serge n'est pas avec le groupe.) Valérie ouvre les volets. On m'invite à entrer, mais je décline. J'échange brièvement avec eux, puis me mets en retrait pour prendre des notes. Ils discutent de la façon de s'organiser. Ils sont quatre : Étienne, Pascal R., Mélanie et Valérie. [...] Les gens commencent à arriver, Audrey la première. (Peu de temps après) M. Théberge vient se chercher un café et un demi-bagel. (Extrait du journal, site 2, séjour 2, jour 4, section 1.5, paragraphe 47)

#### Encadré 4. Le déjeuner (suite)

Cette activité fait aussi appel à une certaine autonomie dans le travail, car, bien qu'ils soient très encadrés par Serge, les jeunes gens restent seuls par moments. C'est un lieu d'apprentissage dans l'action. C'est aussi un lieu d'échanges divers, de création de liens entre les personnes.

Nous arrivons à la cafétéria. Pour la préparation et le service, il y a une apprenante et trois apprenants: Valérie, Étienne, Bryan et Joël. Serge (enseignant) dit qu'ils vont faire des « toasts » (le jeune homme qui devait apporter les bagels ne l'a pas fait ce matin-là). [...] Serge vérifie si les jeunes gens ont les mains propres et un tablier. Je remarque que Valérie a un filet sur la tête, Étienne et Joël, une casquette et Bryan, une tuque. Étienne échappe quelques tranches de pain à terre, les ramasse et les remet sur la table. Serge les prend et les jette. Serge coordonne, suggère et pose des questions aux jeunes gens. Ces derniers sont très actifs et, de temps en temps, ils demandent des renseignements à Serge. 8 h 34. Serge annonce qu'il quitte et qu'il revient dans 10 minutes. [...] Étienne dit « on devrait avoir un autre toaster ». Joël sort les assiettes (en carton) et les place sur la table. Il y a une discussion sur le fait qu'il y a des examens et qu'il y aura peut-être moins de monde. Puis, ils parlent de qui sort avec qui et qui aime qui dans leur entourage commun. Ils sont en pleine action, tous extrêmement actifs. À un moment, l'un d'eux dit qu'ils vont manquer de pain, un autre mentionne qu'ils peuvent prendre du pain congelé, un autre dit que ce ne sera pas bon, Valérie dit que ce n'est pas grave. Ils prennent tout de même du pain congelé pour ne pas en manquer. Une fois les tranches de pain grillées, elles sont mises dans un four préalablement chauffé. C'est Étienne qui les dépose dans le four et il fait le décompte du nombre des « ordres de toasts ». Bryan est occupé à séparer les tranches de pain congelé pour les faire griller. [...] Étienne et Bryan s'occupent des rôties, Valérie a fait le café et le jus en plus de tenir une des deux caisses, Joël fait des boulettes de fromage à la crème qu'il met dans les assiettes [...]. 8 h 49 Serge revient et s'informe des rôties. [...] Serge met un tablier et un filet. 8 h 52. La première cliente arrive. Serge fait des boulettes de beurre d'arachide et Valérie met des couteaux sur le fromage à la crème et le beurre d'arachide. [...] Étienne demande la permission à Serge de « crisser un poing sur la yeule d'Olivier (jeune homme qui n'a pas apporté les bagels) ». Serge répond par la négative. 9 h 00 la cloche sonne et Audrey est la première arrivée au comptoir. Pendant qu'on la sert, Serge montre à Bryan comment tenir la caisse. [...] D'autres clients arrivent et il y a un problème avec le change. Étienne et Bryan mettent la faute sur Serge. Serge continue à aider Bryan (appelé souvent par son nom de famille) avec le calcul du change et il dit: « Bon là, tu commences à être pas pire. » [...] À l'autre extrémité, Valérie tient la caisse. Joël donne les rôties. (Extraits du journal, site 2, séjour 3, jour 5, section 2.4, paragraphes 300-307)

L'activité donne lieu à un retour semi-structuré, c'est-à-dire que des points précis doivent être abordés, mais que la structure du retour est souple et animée par Serge à la fin de la semaine. Les membres de toutes les équipes sont invités à la réunion qui se déroule dans la salle de conférence. Le retour porte principalement sur l'organisation, bien qu'il y ait quelques mentions qui concernent les apprentissages en cours. C'est aussi l'occasion de faire les comptes (les avoirs, gérés par Mélanie, totalisaient 789 \$ lors de notre troisième séjour) et de revenir sur des aspects du travail considérés comme sources de problèmes. Les rencontres permettent, aux nouveaux arrivés, de mieux comprendre le contexte spécifique de l'activité.

#### Encadré 4. Le déjeuner (suite)

Serge veut faire un tour de table, il veut les commentaires de chacun. Il commence par Bryan qui dit qu'ils ont perdu des clients hier à cause des bagels et ajoute « en passant, les pains bruns, y a pas grand-monde qui achète ça ». Serge dit qu'ils ne sont pas un restaurant, qu'ils font avec ce qu'ils ont. Ils ne payent pas le pain, ils prennent ce qu'un organisme ou une boulangerie leur donne. [...] Serge continue le tour de table. Il y a quelques personnes qui disent n'avoir rien à dire. Mélanie dit que l'équipe du lundi est parfaite. [...] Pascal dit: « J'me sus ennuyé ». L'autre Mélanie dit que tout va bien. Étienne dit que mercredi c'était [fucké] et qu'il faudrait plus de pain [blanc]. Pascal réagit et dit que le pain brun « c'est meilleur pour les neurones le matin ». [...] Étienne dit que la feuille d'équipe, l'horaire des équipes, devrait être à l'extérieur du bureau de Serge, pour qu'elle soit plus accessible. [...] Serge demande à Olivier ce qui s'est passé avec les bagels. [...] Olivier explique qu'il a oublié l'argent et qu'il n'avait pas le temps [de retourner chez lui]. Le groupe cherche du [back up] pour les moments où Olivier n'aurait pas le temps. Serge dit qu'Olivier est le responsable et que le « back up » est Étienne. [...] Serge dit que l'équipe du déjeuner permet de travailler en équipe, d'être polyvalent et souple. Serge mentionne que Bryan a eu la chance d'être à la caisse pour la première fois la veille. Serge dit: « On est là pour apprendre. » L'échange se poursuit sur la relation avec les clients du Centre d'éducation des adultes. Serge parle de comment il faut voir les clients. Il fait mention qu'il comprend qu'il y en a qui ne sont pas gentils, mais que ce sont des clients. Mélanie (1) dit qu'avec certains clients, la relation était plus ou moins bonne, mais que maintenant la relation est meilleure. Serge mentionne qu'il va y avoir des changements dans les équipes, que certains ne seront pas disponibles et qu'il va y avoir des nouveaux qui vont être inclus. (Extraits du journal, site 2, séjour 3, jour 6, section 3.8, paragraphes 599-609)

## Règles, discipline et contrôle

L'École Cartier est un milieu qui comporte de nombreuses règles explicites et implicites; ainsi, différentes sanctions s'appliquent lorsque les jeunes gens y contreviennent. Un enseignant est mandaté par le reste de l'équipe-école pour des rencontres individuelles de nature disciplinaire, bien que chacune, chacun, ait une autorité explicite sur les apprenantes et les apprenants.

Tel que nous l'avons mentionné dans les pages précédentes, certaines sanctions sont appliquées immédiatement après qu'une ou un enseignant a constaté un manquement aux règles. Les sanctions vont de la mise à l'écart d'une activité interne (ex. : volley-ball) ou d'une activité externe (ex. : sortie à Radio-Canada) au renvoi définitif. Entre ces deux types de sanction, on trouve les suspensions pour le reste d'une journée ou pour plusieurs jours. Généralement, les mises à l'écart et les suspensions pour le reste de la journée sont décidées sur-le-champ par une ou un enseignant, alors que les sanctions plus sévères se discutent et se décident en équipe.

< 62

(Rencontre de fin de journée, un jeudi, avec Robert, Serge, Estelle et Jacinthe.) La réunion commence. Elle a été demandée pour discuter du cas de Charles et de celui de Patrick. Explication sur la situation du matin et sur ce qui a été dit à Patrick (qui a eu une altercation avec Estelle avant l'examen). Estelle se demande s'il voulait changer de tuteur, mais ils ont pu se parler de retour de l'examen. Tel qu'il avait été demandé, il n'est pas resté à l'École après l'examen. Robert mentionne qu'il a dit à Patrick qu'il pourrait revenir s'il avait une solution à leur proposer. Serge demande si Patrick a cette attitude de façon courante? Estelle dit que oui, alors que Jacinthe dit que (de son côté) ça va bien avec lui. [...] Après discussion, ils s'entendent sur le fait qu'ils doivent communiquer avec les parents; puisque Patrick n'a que 16 ans, ils doivent être avertis qu'il a été suspendu après l'examen. Comme il a eu des messages différents (Robert lui a dit qu'il reviendrait quand il aurait une solution et Estelle lui a dit qu'il devait revenir pour l'atelier du lendemain), on convient de ne pas le suspendre et qu'il pourra revenir à l'École dès le lendemain. [...] Robert ramène la discussion à Charles. Ils conviennent après discussion qu'il est suspendu pour le reste de la semaine, qu'ils le rencontrent mardi et que, s'il a une solution, il pourra réintégrer l'École. Robert va prendre contact avec Charles et, selon ce qui ressortira de la rencontre, on lui permettra ou non d'aller à Radio-Canada. (Extraits du journal, site 2, séjour 2, jour 4, section 1.18, paragraphes 242-249)

À chaque type d'activité, on peut associer des règles spécifiques. Par exemple, en classe d'enseignement modulaire, le silence est de rigueur, alors qu'en atelier, la parole est encouragée. Par ailleurs, il ne s'agit pas seulement d'être silencieux, il faut travailler dans ses cahiers et, à quelques reprises, nous avons été témoins d'enseignantes qui allaient vérifier si un apprenant dormait sur son bureau. Dormir en classe est inadmissible à l'École Cartier ainsi qu'au CEA où il n'était pas rare auparavant que des enseignantes et des enseignants laissent les élèves dormir en classe considérant qu'ils étaient à l'éducation des adultes. Le CEA se situe comme un centre où « l'encadrement » est serré dans une volonté de réduire les absences et d'augmenter les réussites. La philosophie du milieu est qu'à une

nouvelle restriction, on tente d'associer une nouvelle mesure. Par exemple, les apprenantes et les apprenants ne peuvent plus manger en classe, mais on leur offre un espace et des services à la cafétéria.

Si certaines règles sont nommées clairement, la plupart d'entre elles semblent s'inscrire dans un fond culturel et les jeunes gens les découvrent peu à peu. Les pairs jouent un rôle de régulation, car le comportement d'un petit nombre, jugé inadmissible, peut affecter la tenue ou non d'une activité appréciée par un plus grand nombre. Par ailleurs, les pairs peuvent aussi se solidariser autour d'un apprenant qui serait jugé avoir reçu une sanction ou des remontrances inappropriées de leur point de vue.

Régulièrement, les enseignantes et les enseignants font allusion à la possibilité d'exclure une ou un apprenant d'une activité. Il y a un ensemble de microgestes et de codes qui rappellent que les jeunes gens doivent se conformer à des règles. Les interventions relevant de la discipline, ou de la gestion de classe, sont souvent discrètes mais efficaces.

8 h 16. Pascal (H9) parle à F12. Robert interpelle Pascal par son prénom et, avec son doigt mis sur sa bouche, il lui fait signe de se taire. (Extrait du journal, site 2, séjour 2, jour 3, section 1.3, paragraphe 32)

(Vers 12 h 35.) Interaction entre Noémie et H13 du type pitrerie. Je ne les regarde pas pour ne pas donner prise. Estelle lit l'exercice que fait H11 (Jeffrey). Lève la tête et demande à H13 d'aller s'asseoir dans le cubicule. Il y va. (Extrait du journal, site 2, séjour 2, jour 4, section 1.12, paragraphe 176)

(Atelier préparatoire aux examens.) Maxim et Donald font de l'algèbre ensemble. Jacinthe rappelle à l'ordre un apprenant en le touchant doucement pour lui faire baisser le ton. (Extrait du journal, site 2, séjour 3, jour 5, section 2.2, paragraphe 283)

## Relation éducative

Dans les sections qui précèdent, il a été abondamment question de la relation éducative observée sur le site 2. Dans la présente section, nous tentons d'en faire la synthèse. Plusieurs éléments paraissent caractéristiques de la relation éducative observée à l'École Cartier: une personnalisation de la relation tout en ayant des règles de vie communes; une attention de la part des enseignantes et des enseignants aux dimensions affective, intellectuelle et physique de la relation; un dosage d'autorité et de protection vis-à-vis des apprenantes et des apprenants; la mobilisation de ressources variées avec la prédominance de celles plus typiquement masculines (ex.: confrontation et exercice d'un pouvoir direct, acceptation du conflit comme mode de communication, activités et contacts physiques) chez les enseignantes et chez les enseignants; une représentation de l'apprenante ou de l'apprenant comme élève, encore dans l'adolescence; une représentation de l'enseignante et de l'enseignant comme adulte sur qui on peut compter, mais dont



le soutien reste conditionnel; un fort investissement de ses qualités et centres d'intérêt personnels dans la relation éducative de la part des enseignantes et des enseignants; des demandes différenciées et personnalisées, à chaque enseignante et enseignant, de la part des jeunes gens.

La relation éducative dépasse la seule dynamique enseignant-apprenant et elle est colorée par les relations de l'équipe-école dont les jeunes gens peuvent être témoins. Dans les coanimations ou dans la gestion de la dynamique collective à toute l'École, un enseignant peut mettre de l'avant une valeur qui n'est pas tout à fait la même que celle de sa ou de son collègue. Parfois, même, il peut y avoir une critique ouverte. Cette façon de faire a pour but de montrer aux apprenantes et aux apprenants qu'on peut manifester un désaccord d'opinion de façon civilisée.

L'École Cartier permet aux jeunes gens de proposer des activités à faire, notamment à l'heure du midi. Lors de notre troisième séjour, nous avons été témoins du Concours de lasagnes lancé par Marie-Soleil, une jeune femme qui fait preuve d'initiative à différentes occasions. Elle est assistée par deux autres apprenantes, dont Audrey. Peu de temps auparavant, il y avait eu un tournoi de pool organisé par des apprenants, lequel avait eu, lui aussi, un grand succès. Ces activités misent sur la compétition amicale de toutes les personnes fréquentant l'École, sans égard à leur statut. Elles favorisent l'intégration à la vie de l'École, la mise en valeur de talents, le dépassement de soi. Ainsi, au concours de lasagnes, huit personnes se sont inscrites : trois apprenants, deux apprenantes, un enseignant, deux enseignantes. Le matin du concours, chaque concurrent et concurrente dépose sa lasagne au réfrigérateur. Un jury de « goûteurs » a été mis sur pied et est composé de Dylan (arrivé depuis quelques jours à l'École), Olivier, Sylvain et Melissa.

Au contraire de celle du déjeuner, ces activités ne semblent pas donner lieu à des retours sur l'organisation et le déroulement afin de favoriser la recherche de leçons à tirer de l'expérience. Ce type de retour pourrait être laissé à l'initiative de l'enseignante ou de l'enseignant responsable, certains étant plus confortables que d'autres avec l'encadrement. Ici, bien que nous notions quelques ratés dans l'organisation, ce qui paraît primer est non seulement l'esprit sportif (respect des règles du jeu et reconnaissance de la supériorité d'un adversaire), mais encore plus l'engagement des jeunes gens et la satisfaction générale vis-à-vis de l'activité.

Marie-Soleil et Audrey ont installé, au cours de la première heure d'enseignement, les tables de la salle à dîner comme dans un restaurant, avec nappes et décorations achetées la veille, avec Jacinthe, au magasin à 1 \$. Des prix de présence, oubliés la veille, ont été achetés par Marie-Soleil, accompagnée par Karine (assistante de recherche) qui en profite pour mieux connaître l'opinion de Marie-Soleil sur l'École. Au cours de la dernière heure d'enseignement avant le repas, Marie-Soleil sort de la classe, un moment, pour mettre la dernière main aux préparatifs. À la sortie des groupes, elle vit un moment de panique devant l'arrivée en trombe des jeunes gens qui ne participent pas au concours et qui veulent faire chauffer leur repas.

(Échanges avec Serge, Robert et les deux observatrices, après que la cloche a sonné, que le groupe est parti dîner.) Pendant que nous échangeons, Marie-Soleil arrive les larmes aux yeux disant que ça ne marche pas. Serge et Robert disent qu'ils vont aller voir. Rachel leur dit qu'on peut arrêter là, mais Serge fait un geste laissant entendre que ça peut attendre un peu. Prend le temps de terminer son idée. (Extrait du journal, site 2, séjour 3, jour 5, section 2.9, paragraphe 373)

## Encadré 5. Les activités de mise en valeur des talents (suite)

Toutes les places sont prises par les dîneuses et dîneurs habituels, les concurrents, les personnes qui les encouragent. L'ensemble des enseignantes et des enseignants sont présents. Quelques personnes doivent rester debout. Le jury est assis à l'avant, face au public passablement animé. Robert, qui a déjà organisé un tel concours une autre année, joue le rôle de maître de cérémonie, alors que Marie-Soleil et ses aides font le service aux goûteurs, membres du jury.

Robert ouvre le concours en disant que Marie-Soleil a organisé ce concours avec l'aide d'Audrey et [une autre jeune femme dont le nom nous a échappé]. Il enchaîne en expliquant qu'il y a huit lasagnes et qu'elles vont avoir des numéros pour que les goûteurs ne puissent pas savoir qui a fait la lasagne. Chaque goûteur a une feuille blanche où il écrit ses commentaires et les points accordés. [...] Il y a plusieurs moments drôles : mimiques de goûteurs, texture de certaines lasagnes, blagues sur les épinards, compétition entre Jacinthe et Robert, lasagne achetée contre lasagne maison, lasagne faite par les jeunes hommes contre celle faite par leur mère, etc. Marie-Soleil et ses équipières apportent une lasagne à la fois, attendent que les quatre goûteurs aient terminé, reprennent leur assiette, en rapporte une nouvelle (il semble y avoir deux séries d'assiettes, récupérées aux deux services). Le moment final arrive où tous les goûteurs ont mangé un morceau des huit lasagnes. Robert explique comment ils doivent procéder pour donner des points aux trois meilleures lasagnes ; la première obtient 3 points, la deuxième, 2 points et la troisième, 1 point. Les juges procèdent au pointage et leur feuille est ramassée. Estelle est choisie pour compiler les points. [...] Les trois gagnants du concours de lasagnes sont Jacinthe, au premier rang, Marie-Soleil, au deuxième et Félix, au troisième. Les prix sont choisis par les gagnants. Le reste du repas se poursuit dans la bonne humeur. (Extraits du journal, site 2, séjour 3, jour 5, section 2.10, paragraphes 380-382)

Dans sa classe, après le repas du midi, Marie-Soleil remercie les gens pour leur participation au concours et tout le groupe l'applaudit. Lors d'une rencontre en fin de journée avec les enseignantes et les enseignants, on constate qu'il y a eu un malentendu dans la façon de calculer les points. Le résultat intervertit le deuxième et le troisième rang, alors que le premier rang reste le même. L'équipe décide de n'en rien dire pour ne pas décevoir Marie-Soleil qui était si contente après l'activité.

## RETOUR SUR LES DOUZE ASPECTS À CONSIDÉRER POUR DES SERVICES ÉDUCATIFS ADAPTÉS



Le chapitre 4 du rapport reprend la structure mise de l'avant dans le cadre andragogique (Bourdon et Roy, 2004) qui, à partir de constatations tirées d'expériences et de recherches antérieures, proposait douze aspects à considérer pour l'élaboration de services adaptés aux jeunes adultes faiblement scolarisés en rupture de parcours scolaire. Ces douze aspects sont ici revus, précisés et enrichis à la lumière des études de cas sur lesquelles repose le rapport.

Même si le chapitre en reprend les en-têtes, on constate que les contenus abordés dans les différentes sections ont été précisés et, à l'occasion, enrichis, et que plusieurs éléments ont ainsi été transférés d'un aspect à un autre. Une partie importante de ces modifications au découpage est imputable à la différence de nature des deux documents. Le premier, de nature prescriptive - même s'il voulait éviter le conformisme - avait pour objectif d'être utilisable, le plus aisément possible, par les gestionnaires de centres d'éducation des adultes ou d'organismes communautaires et par les enseignantes et les enseignants engagés dans la mise en place de services éducatifs adaptés. Le découpage initial des douze aspects prenait donc le point de vue pragmatique d'une liste de vérifications (*checklist*) où chacune des dimensions reflète une distinction pratique qui n'est pas forcément assimilable à un découpage théorique. Malgré ces décalages, nous avons tout de même opté pour reprendre le découpage initial, de manière à faciliter « l'arrimage » du présent rapport aux deux autres documents, mais en y apportant certaines précisions ainsi que des modifications jugées nécessaires à une analyse dont la visée est plus théorisante.

Une autre partie des modifications peut être attribuée au travail même de la recherche empirique qui a permis de compléter, de nuancer et de mieux articuler, à l'épreuve d'un examen des pratiques réelles, l'information contenue dans le cadre initial. La relative nouveauté du domaine d'intervention et de recherche qui est ici en jeu ainsi que la diversité et la complexité des éléments en présence dans les pratiques, de même que plusieurs différences notables entre la situation et les caractéristiques des jeunes adultes et des services étudiés et ceux généralement recensés dans la documentation, expliquent ce décalage et soulignent l'importance de poursuivre l'exploration, à la fois pratique et scientifique, dans ce domaine.

## 1. Prendre appui sur les acquis des jeunes

Le premier aspect concerne les références, la reconnaissance et les divers modes de prise en considération des acquis, scolaires et extrascolaires, des apprenantes et des apprenants dans le cadre des services. Ici, on considère principalement, dans la mesure où un découpage est possible, ce qui concerne les acquis antérieurs à la participation au service et mobilisés dans les activités des services. Le domaine des apprentissages acquis au moyen de la participation aux services, reconnus pour une admission dans un autre organisme de formation ou en emploi, est reporté à l'aspect 11.

Si l'on conserve une définition large du vocable «acquis» et des différentes manières dont ils peuvent être pris en compte à l'intérieur des mesures de soutien, on trouve de nombreux exemples de références aux acquis des jeunes dans les milieux visités. Les références aux expériences antérieures des jeunes adultes sont communes. Il peut s'agir d'expériences vécues au cours d'activités de l'organisme ou dans d'autres types de contextes. Dans le cas des activités vécues à l'intérieur de l'organisme, s'y reporter permet, à la fois, de valoriser ces situations et de confirmer des points d'ancrage communs aux membres du groupe dans une logique d'«échanges confirmatifs» (Goffman, 1973). En ce sens, une expérience de voyage à l'étranger, vécue dans chacun des groupes l'année antérieure à notre séjour, constitue un exemple fort de cette expérience d'intervenantes et d'intervenants partagée par certains jeunes gens. Des liens sont tissés non seulement entre les personnes ayant participé au voyage, mais aussi, par l'écho que cette expérience a dans le reste du groupe du fait de sa mention dans les échanges, entre l'ensemble des acteurs qui peuvent s'associer à une partie de la mémoire collective.

En plus de cette référence à des expériences singulières, on constate que les thèmes des textes étudiés, ceux qui sont abordés dans les discussions ou les débats, sont souvent associés à l'univers culturel des apprenantes et des apprenants et à leurs préoccupations. Les débats sont l'occasion de discuter de décrochage scolaire ou d'homosexualité, un exercice de compréhension de textes utilise un article de journal sur les concours de beuverie, une discussion fait référence à *Donjons et dragons* ou aux salaires des joueurs de hockey.

Ce souci de s'adapter aux préférences des apprenantes et des apprenants pousse même une enseignante à lire, pendant ses temps libres, les œuvres qu'ils auront choisi d'étudier afin d'accompagner leurs apprentissages. Toutefois, on ne fait pas que suivre les apprenantes et les apprenants dans leurs préférences; il arrive qu'une enseignante propose une lecture sur un thème propre à rejoindre l'intérêt particulier d'une personne, mais qui lui permet de découvrir de nouveaux auteurs et de nouveaux titres (ex. : la suggestion de Rosalie à Laurence qui rentre d'Afrique de lire *Un dimanche à la piscine à Kigali*, de Gil Courtemanche).

Si on semble se préoccuper des expériences et de l'univers des jeunes adultes, la prise en considération des savoirs antérieurs, acquis en milieu scolaire ou non, est aussi importante dans la planification et la mise en œuvre des activités. Tel que le veut la politique ministérielle, il n'est pas question de déclasser un jeune adulte qui a déjà obtenu une certification pour une certaine classe. Toutefois, cela ne signifie pas pour autant qu'on s'empêche de revenir sur des apprentissages relevant d'échelons précédents pour les rafraîchir et les consolider. Par ailleurs, on observe un souci de ne pas faire perdre de temps à faire refaire ce qui est déjà acquis.

Elle dit: « On va tester » ce que tu sais déjà. « D'après moi, tu n'as pas besoin de faire ce livre. » Elle lui dit qu'il va avoir à écrire un conte et qu'à partir de là elle va voir ce qu'il sait déjà. (Extrait du journal, site 1, séjour 2, jour 2, section 1.3, paragraphe 30)

On rencontre aussi une ouverture à la prise en considération d'activités de la vie courante pour l'évaluation des apprentissages.

Quand Rosalie revient, Marie-Pier lui dit qu'elle passe et qu'elle n'aurait pas à faire son oral. Les enseignantes l'encouragent à le faire. Marie-Pier dit: « Tu pourrais m'écouter ce soir à la radio? » Parle de l'émission (préenregistrée) où elle parle de la crise du logement. Rosalie lui demande si elle a à argumenter. Hésitations. Quelques précisions sont données et Rosalie est d'accord pour écouter l'entrevue, mais dit qu'elle n'est pas certaine de pouvoir le faire en soirée. Marie-Pier dit qu'elle va la faire doubler. (Extrait du journal, site 1, séjour 2, jour 2, section 1.3, paragraphe 55)

69 >

Tel qu'il est décrit dans les études de cas, on observe un effort continu pour adapter le rythme des exercices proposés aux prochains obstacles à franchir. Par-delà les tests, les enseignantes et les enseignants semblent garder à l'esprit des estimations globales, et qui semblent assez consensuelles, à propos des acquis et du potentiel de chaque jeune adulte. Ces « portraits » sont partagés assez librement entre les enseignantes et les enseignants, au cours de simples discussions ou de rencontres d'équipe visant le soutien à l'apprentissage ou à l'organisation d'activités. Cette connaissance de chaque individu sert à appuyer des recommandations au sujet du parcours de chacun.

Sur les deux sites, la communication au sein des équipes se fait en continu, dans les couloirs, à la cafétéria, dans une salle de cours une fois les jeunes gens partis. Il y a bien, dans chaque milieu, une réunion hebdomadaire, mais les retours n'attendent pas et se font au besoin. On y échange sur tel ou tel jeune, on essaie de s'harmoniser pour éviter les doubles messages ou les dérapages. Un enseignant du deuxième site insiste sur l'importance de la « petitesse de la place [qui] permet la communication entre tout le monde ».

Lorsque les enseignantes et les enseignants reflètent à une apprenante ou à un apprenant ses acquis, les aspects plus faibles semblent systématiquement accompagnés de remarques encourageantes. Par exemple, une enseignante dira : « Tu t'es grandement amélioré en orthographe », suivi de peu par « la grammaire c'est à améliorer ».

Les apprenantes et les apprenants sont encouragés à reconnaître et à nommer les forces et les défis des autres, par exemple dans le contexte des activités SFIS où ce reflet est une des composantes principales. Comme on l'a vu dans les études de cas, cela se fait, sur le premier site, dans un contexte de discussions non dirigées principalement et, sur le deuxième site, dans le cadre des ateliers SFIS, dont plusieurs misent sur l'approche orientante.

Il semble que ces reflets se font sans complaisance. Les enseignantes et enseignants semblent d'ailleurs profiter assez fréquemment des occasions qui se présentent pour faire le point avec les apprenantes et les apprenants sur leurs acquis scolaires et les aspects à améliorer. On le fait, cependant, en tentant d'équilibrer les forces et les faiblesses exprimées, pour éviter de décourager. Si l'on peut constater que cette recherche d'équilibre s'affirme moins explicitement lorsque les enseignantes et les enseignants ne sont pas en présence des jeunes gens, le ton utilisé dans les discussions reste tendre et positif. La différence serait alors attribuable à une économie de mots visant l'efficacité dans l'action, où l'on s'appuie sur une entente tacite entre interlocuteurs à propos de la valeur et des forces des jeunes adultes dont il est question, plutôt qu'à la présence de deux discours distincts à leur égard.

Cette rétroaction, réaliste mais encourageante, paraît bien reçue et, parfois même, elle semble sollicitée par les apprenantes et les apprenants. Elle contribue à faire réaliser les progrès accomplis, un aspect très important dans le soutien à apporter à ces jeunes adultes qui, dans le passé, ont pu avoir l'impression de perdre leur temps à l'école. Ainsi, la pédagogie mise sur les succès et l'importance que les jeunes gens puissent « voir leur succès », selon l'expression du directeur du CEA du deuxième site. Ces succès sont partagés au sein de chaque service afin d'en assurer une répercussion collective (voir l'aspect 11).

On note donc divers angles de prise en considération des acquis des jeunes adultes dans l'organisation des activités, du soutien et des parcours individuels et - tel qu'on peut en juger à l'intérieur des limites imposées par la méthodologie utilisée - ces pratiques semblent assez généralisées et répandues. Toutefois, l'utilisation des connaissances et des savoir-faire des jeunes adultes dans la construction de nouveaux savoirs de même que le partage de connaissances entre les apprenantes et les apprenants ne semblent pas très fréquents. Si les exemples sont tirés de l'expérience, si les thèmes sont choisis en fonction de l'univers culturel des apprenantes et des apprenants, les contenus et l'expertise mobilisés dans l'enseignement demeurent bien souvent le domaine des enseignantes et des enseignants.

## 2. Susciter une participation active et volontaire

L'aspect 2 fait référence à la prise en charge active, par chaque apprenante ou apprenant, de son cheminement et de ses apprentissages et du sens donné personnellement à sa participation au service. Même si cette prise en charge est une action du jeune adulte - par opposition à une action sur le jeune adulte -, elle n'est pas de son unique ressort, mais elle se joue en interaction avec un milieu qui la stimule et la soutient.

À la base de la participation des apprenantes et des apprenants, on trouve l'inscription volontaire sur laquelle misent les deux services étudiés. De manière générale, tous et toutes sont là volontairement, en ce sens qu'aucun parent, aucune règle de fréquentation obligatoire ou menace de rupture de revenu ne les y force. Non seulement la participation n'est pas forcée, mais encore elle semble perçue comme un privilège par des apprenantes et des apprenants. Toutefois, si l'on est globalement volontaire pour participer, cela ne signifie pas qu'on participe aussi volontiers à chacune des activités offertes ou prescrites.

Comme on l'a vu dans les études de cas, les deux sites offrent des activités auxquelles les jeunes gens peuvent, à leur choix, participer ou non. Sur le site 1, la présence en classe est teintée d'un grand libre choix, alors que, sur le site 2, il existe plusieurs plages horaires avec des ateliers ou des activités sportives auxquelles les jeunes gens peuvent s'inscrire ou non. Toutefois, la participation peut devenir obligatoire ou fortement encouragée, par exemple pour les ateliers sur la matière scolaire ou les déjeuners, sur le deuxième site. De plus, le caractère privilégié de la participation des jeunes adultes peut être utilisé par des intervenantes et des intervenants comme levier visant à stimuler le respect des règles et l'investissement.

(Le directeur du CEA) ajoute que les jeunes viennent au centre sur « une base volontaire » et qu'ils ne sont « pas obligés de les garder ». Cela, les jeunes le savent, ajoute-t-il. (Extrait du journal, site 2, séjour 3, jour 6, section 5.4, paragraphe 368)

Sur le site 2, le renvoi est la sanction ultime et les mesures coercitives semblent porter fruit; en effet, l'application de mesures de contrôle plus sévères au CEA et au service pour jeunes adultes a fait diminuer le taux d'absentéisme de 46 % à 15 %, à la grande fierté du directeur. L'application de telles mesures ne semble toutefois pas envisageable sur le site 1 où les caractéristiques des apprenantes et des apprenants, particulièrement leur rapport tendu avec l'autorité, font en sorte que les enseignantes s'empêchent de trop évoquer l'autorité et les règles pour gérer les présences ou stimuler la participation. Le dilemme du recours à la règle pour obliger la participation, alors qu'on la perçoit comme particulièrement faible au regard des ressources investies et des bénéfices escomptés pour les apprenantes et les apprenants, est décrit dans l'encadré sur l'Université ouverte.



La participation volontaire s'applique aussi au choix de la matière à étudier dans l'enseignement modulaire. Le choix est laissé aux apprenantes et aux apprenants du premier site et, au cours de l'automne 2003, plusieurs d'entre eux ne travaillaient qu'en mathématiques. Cette situation n'était pas sans effet sur le moral de l'enseignante de français qui devait redoubler d'efforts pour susciter l'intérêt pour sa matière. Sur le deuxième site, le choix est davantage restreint.

[Un jeune homme] vient demander s'il peut faire un prétest en français 3034. Moue (de l'enseignante). «Fais des maths», dit-elle. «Je n'aime pas les maths», dit-il. «Justement...» (Extrait du journal, site 2, séjour 2, jour 4, section 1.12, paragraphe 187)

Toutefois, les enseignantes et les enseignants semblent laisser aux apprenantes et aux apprenants une certaine marge de manœuvre quant à la matière à étudier.

Bref échange (entre Estelle et Marie-Soleil) sur un prétest d'anglais qu'elle a fait, bien que Laura ne soit pas là. La réponse semble satisfaire Estelle. Marie-Soleil lui dit: «J'ai trouvé une manière que j'aime bien gros.» Explication à voix basse. Estelle reformule: «Toute la même matière dans la même journée. D'accord.» (Extraits du journal, site 2, séjour 2, jour 4, section 1.12, paragraphes 188-196)

Si l'on insiste souvent sur l'importance du caractère volontaire de la participation des jeunes adultes dans le succès de ce type de services, il semble que l'engagement des intervenantes et intervenants soit perçu comme ayant un lien direct avec ce succès. Les enseignantes et les enseignants ont non seulement choisi d'enseigner, mais ils ont choisi de le faire avec des jeunes qui, comme eux, n'ont pas toujours rencontré, à l'enseignement ordinaire, une pareille ouverture à leur différence (voir aussi l'aspect 7).

(Lors de la rencontre avec l'équipe, Estelle nous dit que) les jeunes du secondaire «sont obligés» de fréquenter l'école et qu'ici, c'est «un choix individuel». «C'est la première fois qu'ils sont acceptés tels qu'ils sont.» Ici, «les élèves ont choisi, les profs ont choisi.» (Extrait du journal, site 2, séjour 1, jour 1, section 4.2, paragraphe 75)

Cette cooptation, en quelque sorte, semble favoriser grandement, chez les jeunes adultes, la confiance et le sentiment d'être à sa place et respecté. La participation est aussi reconnue et mise en valeur, sur le site 2, lors de l'activité Méritas, décrite dans les pages précédentes, au cours de laquelle l'équipe désigne une ou un «élève du mois» sur la base de son engagement, de son assiduité, de sa participation aux activités scolaires. De plus, chaque enseignante et enseignant choisit un «Coup de cœur».

En concordance avec les objectifs du SFIS, nous avons observé, sur les deux sites, des activités qui ont pour objectif l'exploration de ses forces et de ses centres d'intérêt et qui ont le potentiel d'accroître la mobilisation des jeunes adultes dans leurs apprentissages. Malgré tout, les raisons évoquées pour participer au service ne sont pas toutes aussi évidemment liées à l'apprentissage dans les matières scolaires. Sur le site 1, particulièrement, certains apprenants semblent assez peu intéressés aux contenus scolaires, repoussant même les passations d'examen. Une enseignante, un jour plus difficile, dit à la chercheuse que : « les étudiants de l'école ne veulent pas apprendre. »

Je demande : « Ne veulent pas apprendre quoi? » Elle reformule : « Ils ne sont pas là pour apprendre, mais pour attendre, ils sont là pour la sécurité, la chaleur. Ce n'est pas non plus les crédits [unités] qui les intéressent. » (Extrait du journal, site 1, séjour 4, jour 4, section 1.9, paragraphe 102)

Si l'on peut demeurer perplexe face à un tel aveu, dans un contexte où l'on vise collectivement à hausser la formation de base de la population québécoise (Gouvernement du Québec, 2002), il paraît fondamental d'en considérer les retombées au regard des objectifs du programme SFIS. De plus, si nous le replaçons dans le cadre élargi de l'éducation tout au long de la vie (Delors, 1996), nous nous devons de souligner le bénéfice potentiel de la poursuite d'un contact privilégié avec un environnement éducatif dans une période de désintérêt pour les matières scolaires qui peut être transitoire. Le même bénéfice peut être constaté chez des jeunes gens qui consacrent leur énergie à une seule matière scolaire. On peut penser que, dans certains cas, on pourra s'appuyer sur la réussite dans une matière qui comporte vraisemblablement moins de blessures ontologiques, pour envisager la réconciliation avec une matière où les échecs et les blessures ont été plus nombreux (voir aussi l'aspect 4).

73 >

### 3. Offrir des formations aux finalités variées

Pour tenter de cerner la pluralité des finalités au sein d'un même milieu, nous aurons recours à la typologie de Jean-Pierre Boutinet (1999) portant sur les différentes figures du projet à portée éducative. La première de ces figures est celle du projet éducatif dont les visées sont générales, sous-tendues par des valeurs communes dans un milieu donné. Selon Jean-Pierre Boutinet, le projet éducatif peut avoir une forte connotation idéologique et « servir d'alibi, de bonne conscience » (Ibid., p. 205) pour justifier les services existants. La deuxième figure du projet est celle du projet pédagogique, un projet typiquement scolaire qui peut être appréhendé d'un point de vue plus étroit, soit celui des rapports entre les personnes qui apprennent et le milieu éducatif qui inclut le personnel enseignant et la direction de l'établissement. Ce projet fait donc davantage référence à la formation initiale de l'école primaire et secondaire des jeunes. Il est souvent jumelé

à un projet d'établissement dans lequel une communauté scolaire et ses collaborateurs immédiats (parents, organismes du milieu) se construisent une identité et affirment leur originalité. En formation continue (éducation des adultes), Jean-Pierre Boutinet retient une figure distincte de projet, le projet de formation ou le projet andragogique qui, souvent, fait appel à plus d'une organisation et devient opérationnel à trois niveaux : le projet individuel de formation des apprenantes et des apprenants, en amont, pendant et en aval de la formation; le projet organisationnel de formation; le projet d'une action de formation qui repose davantage sur les épaules des formatrices et des formateurs. Dans le cas de ces figures du projet, on parle de buts et d'objectifs plus que de finalités, et différentes mesures d'évaluation sont mises en œuvre alors que, dans le projet éducatif, l'évaluation est plus difficile (*Ibid.*).

Lors de nos séjours sur les deux sites, nous avons constaté que le projet éducatif derrière chacun des deux services était encore assez peu formalisé et que les acteurs semblaient s'entendre globalement sur les finalités que sont l'autonomie et l'insertion sociale des jeunes gens. Des finalités d'un projet éducatif global à l'intention des jeunes adultes âgés de 16 à 24 ans sont déjà fixées dans la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue (Gouvernement du Québec, 2002). Bien que les finalités de chacun des services étudiés soient antérieures à l'adoption officielle de la politique citée, elles apparaissent conformes, globalement, aux principes qui y sont véhiculés. Les visées générales des deux sites paraissent similaires et arrimées aux grands axes de la mission éducative de l'éducation formelle : instruire, socialiser, qualifier (MEQ, 2001).

Quant aux finalités du projet d'établissement (site 2) ou du projet organisationnel (site 1), on constate que, dans les deux milieux, les organismes visent globalement la même chose : l'acquisition de compétences de base dans les matières obligatoires pour l'entrée dans un diplôme d'études professionnelles (DEP) ou l'obtention d'un diplôme et le développement d'habiletés nécessaires pour l'insertion sociale. Les critères de sélection des sites nous ont fait privilégier des projets ayant une forte composante SFIS en plus des matières de base (français et mathématiques). Il n'est donc pas surprenant d'observer une certaine convergence sur les finalités. On remarque, toutefois, que le statut du cheminement SFIS et les représentations qui l'accompagnent peuvent susciter certaines précautions de la part des enseignantes et des enseignants. Sur le site 2, si l'on s'accorde pour assumer pleinement, à l'interne, le statut particulier des apprenantes et des apprenants ainsi que celui du service qui n'est pas une « école ordinaire », on est plus réservé dans les relations avec l'extérieur où ce statut n'est pas particulièrement affiché (voir l'aspect 12). Sur le site 1, alors qu'on est d'accord entre intervenantes et intervenants pour assumer le rôle de formation à l'intégration sociale, on peut hésiter à indiquer clairement aux jeunes adultes qu'ils sont inscrits en SFIS, appréhendant la réaction de dévalorisation ou de stigmatisation qui pourrait

en résulter. Ainsi, même si le directeur adjoint affirme que l'intégration sociale est le premier objectif du service, les enseignantes montrent, du moins lors de notre première visite, des réticences à la présenter ainsi aux apprenantes et aux apprenants. Toutefois, lors du deuxième séjour, elles disent qu'elles nomment davantage cette particularité du service, notamment pour expliquer la pertinence d'activités qui leur sont proposées.

La recherche de cohérence entre l'articulation des activités de chaque site est manifeste à plusieurs égards, comme ont souligné les deux études de cas du deuxième et du troisième chapitre. Cette cohérence est fortement articulée autour des caractéristiques et des besoins, globalement fort différents, des deux populations desservies. Sur le site 1, qui accueille des jeunes qui sont souvent en rupture avec leur famille d'origine, avec la forme scolaire et, dans plusieurs cas, qui s'inscrivent en forte résistance dans le monde social qui les entoure, un soin particulier est apporté pour éviter toute sanction d'échecs ou autre confrontation avec une autorité pouvant accentuer ces ruptures et pour favoriser une socialisation critique et ouverte à une certaine rébellion constructive. Par contraste, sur le site 2, où l'on trouve des jeunes majoritairement logés chez leur famille d'origine, baignant dans un environnement moins marqué par la rupture avec la forme scolaire et l'autorité, on remarque moins de pudeur vis-à-vis de l'autorité. De plus, les activités des SFIS, dont plusieurs s'inscrivent dans l'approche orientante, y sont beaucoup plus orientées vers des valeurs plus classiques véhiculées en majorité (*mainstream*). On y insiste aussi, beaucoup plus que sur le site 1, sur l'inscription dans une démarche visant l'obtention du diplôme à court ou à moyen terme.

D'un point de vue global, qui considère les deux services étudiés comme des éléments complémentaires de l'offre de formation aux jeunes adultes, la présence de différences marquées entre eux - populations rejointes, l'articulation directe de chaque service, avec un organisme communautaire d'un côté et un centre d'éducation des adultes de l'autre, de même que l'insistance plus ou moins grande sur l'obtention du diplôme - constitue déjà une diversification dans les finalités, tout comme elle assure une cohérence à l'intérieur de chacun des sites qui, sans être sur-spécialisé, a néanmoins une cohérence et une couleur spécifique.

Toutefois, cette vision macroscopique de la complémentarité des finalités, pour avantageuse qu'elle paraisse en milieu urbain ou à proximité de grandes agglomérations, pose la question du désavantage des régions faiblement peuplées sur le plan de la masse critique. Si une région densément peuplée peut soutenir et justifier, sur le plan logistique et économique, une gamme de services adaptés à des populations spécifiques, lesquels services conservent chacun, de par cette spécificité, un haut degré de cohérence interne, cela semble plus difficile en région périphérique où, même si l'on peut supposer que les populations sont relativement plus homogènes que dans les grands centres, la recherche d'universalité pourrait se faire aux dépens de la cohérence.

#### 4. Varier et assouplir les parcours de formation

L'aspect 4 se rapporte à la possibilité d'offrir et d'adapter différentes formules de participation aux activités du service harmonisées avec les conditions de vie des jeunes adultes qui les fréquentent. De manière générale, nous observons que la souplesse des parcours de formation est très contrastée entre les deux services étudiés. Du point de vue des parcours globaux, nous reconnaissons une certaine souplesse dans les deux services qui acceptent les entrées, et aussi les sorties, en continu, même s'il y a des moments, qui coïncident avec le rythme du système scolaire ordinaire, marqués par des entrées et sorties plus massives. Cette souplesse est liée à la prépondérance de l'enseignement modulaire, sur les deux sites, qui facilite l'intégration en continu de nouvelles ou de nouveaux apprenants et la prise en considération des différents rythmes de progression.

Il en va de même pour la souplesse dans les horaires des activités. Globalement, les deux services sont exploités selon des horaires réguliers, de jour et sur semaine, sauf dans le cas de très rares exceptions liées à des activités spéciales. Le site 1 est actif en après-midi, ce qui paraît plus adapté aux façons de vivre des jeunes de la rue qui le fréquentent. D'ailleurs, les difficultés et le mode de vie caractéristique des jeunes adultes sur le site 1 posent de nombreux défis à l'organisation scolaire qu'on ne rencontre pas sur le site 2, qui est organisé sur un mode se rapprochant beaucoup plus de celui du système habituel. Cela ne signifie pas que le site 2 est moins adapté, mais rappelle plutôt qu'une formule se rapprochant davantage de la forme scolaire traditionnelle, avec ses horaires fixes coïncidant avec le transport scolaire, paraît plus appropriée à une population de jeunes adultes vivant majoritairement dans des structures familiales plus traditionnelles.

Gérer les parcours, ce peut aussi être gérer la passation des examens de manière à éviter les échecs. Sur le site 1, plus particulièrement, on choisit parfois de ne pas envoyer un jeune adulte passer un examen lorsqu'on juge qu'il y a risque d'échec. Cas extrême, on nous parle d'un apprenant qui est inscrit au service depuis trois ans et qui n'a pas fait d'examen. Sur le site 2, par contre, on encourage parfois les apprenantes et les apprenants à s'inscrire aux examens dans une visée formative, pour essayer, se mesurer. On décourage rarement l'inscription à un examen; même si on juge qu'il se soldera par un échec, on considère que cela peut être une occasion d'une mise au point, une motivation pour le jeune adulte. Toutefois, si le jeune adulte refuse, afin de ne pas prendre le risque d'épuiser ses « chances » - le service impose un maximum de trois tentatives à un même examen - on respecte tout de même son choix.

Cédric dit à Jacinthe qu'il ne se sent pas prêt pour faire l'examen, qu'il veut continuer à étudier. Jacinthe l'encourage à essayer, mais celui-ci insiste. Elle lui dit que c'est correct s'il n'y va pas et de retourner en classe. (Extrait du journal, site 2, séjour 2, jour 4, section 1.2, paragraphe 17)

Par ailleurs, les intentions louables du principe voulant qu'on reconnaisse automatiquement les apprentissages qui ont fait l'objet d'une sanction officielle (Gouvernement du Québec, 2002) et qu'un jeune adulte ne puisse recommencer ce qui est déjà considéré comme acquis peuvent poser une limite à la souplesse des parcours. Ainsi, les demandes dans le but de réintégrer le service ou de continuer à participer à un atelier de jeunes gens qui ont obtenu leur diplôme de 5<sup>e</sup> secondaire ou qui sont prêts à passer les derniers examens, posent un dilemme aux enseignantes.

Un jeune homme que je n'ai jamais vu, habillé de façon traditionnelle, se présente dans la classe et explique à Rosalie qu'il voudrait faire du français de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> secondaire. Il dit qu'il voudrait se pratiquer plus à faire des textes argumentatifs parce qu'au cégep, on demande ça souvent. Rosalie dit à Léon: « Tu vois comme c'est important. » [...] Mais: « Pourquoi venir ici? », demande-t-elle. « Je n'ai pas d'argent. » Il dit qu'il n'a pas les moyens de prendre un cours de révision de son français, qu'il veut étudier ses notions, sa grammaire. Donne des exemples des problèmes qu'il veut résoudre. « Mais si tu as réussi ton cinq! » Elle dit qu'il doit en savoir plus qu'il ne le dit puisqu'il a eu son diplôme. Il dit qu'il a eu 68 au total en français et que ce n'est pas beaucoup. [...] Elle manifeste son hésitation, lui dit que, s'il a son cinq, il ne peut pas s'inscrire. Il dit que ça n'a pas de sens de « barrer des élèves qui veulent apprendre ». Elle dit qu'il ne s'agit pas de cela (mais l'argument semble avoir du poids...). Il dit que le contenu du cinq, c'est frais, que « je ferais du trois et du quatre ». (Extraits du journal, site 1, séjour 5, section 1.3, paragraphes 84-88)

77 >

On reconnaît ici la tension entre la volonté de soutenir au mieux le projet individuel de formation du jeune adulte qui s'inscrit tout à fait dans l'esprit de l'éducation tout au long de la vie où les détours, et même les répétitions, font partie intégrante de certains parcours, et la logique gestionnaire qui considère les répétitions strictement comme des pertes de temps et de ressources pour les individus et le système scolaire.

Si une diversification des horaires (soir, fins de semaine, etc.) peut être propice à faciliter la participation de certains jeunes adultes qui doivent concilier études, travail et famille, on peut penser qu'une telle diversification ne peut aisément être le fait d'un seul service. Elle pourrait être plus aisément articulée dans la répartition de l'offre entre plusieurs services fonctionnant selon des horaires distincts, du moins là où la demande l'exige et le volume le permet.

## 5. Ajuster les stratégies d'enseignement

En général, lorsqu'on parle de « stratégies d'enseignement », on fait référence à ce que met en œuvre, de façon planifiée ou spontanée, une ou un enseignant en vue de favoriser l'atteinte d'objectifs (contenus, matières à enseigner, habiletés à faire développer, etc.). On distingue la stratégie d'enseignement de la stratégie d'apprentissage qui, elle, relève de l'apprenante ou de l'apprenant. Toutefois, les enseignantes et les enseignants peuvent établir des stratégies pour que les apprenantes et les apprenants développent les leurs. Dans cet aspect, il s'agit donc de porter attention à ce que les enseignantes et les enseignants mobilisent pour favoriser les apprentissages.

Si les stratégies employées sont diversifiées, quelques points sont communs aux deux sites, bien qu'ils s'actualisent de façon différente. Le premier est la très grande disponibilité des enseignantes et des enseignants pour les jeunes gens et un effort constant pour assurer le maintien d'une relation authentique, ce que Michel Janosz et Marc-André Deniger appellent le « rapprochement maître-élève » (2001, p. 70). Les différentes formules pédagogiques sont sélectionnées en fonction de ce potentiel de rapprochement. Un autre point est celui de la planification par le collectif de travail. En effet, la dynamique d'équipe est extrêmement importante sur les deux sites (voir l'aspect 7) et celle-ci a des effets sur les stratégies d'enseignement, dans le choix de certaines formules, par exemple. La coanimation est valorisée dans les ateliers, les discussions dirigées, les sorties, etc. Toutefois, cette présence de l'équipe n'uniformise pas les interventions. Chaque enseignante et enseignant a une couleur qui lui est propre, reconnue au sein de l'équipe et, souvent, par les jeunes gens qui fréquentent le projet depuis déjà un certain temps. Les membres de l'équipe conservent donc une grande autonomie dans l'élaboration des stratégies d'enseignement à utiliser pour favoriser les apprentissages placés sous leur responsabilité (ex. : apprentissages en français par l'enseignante responsable des cours et des modules de français).

Plusieurs formules peuvent être repérées sur chacun des sites. Certaines d'entre elles sont générales et planifiées en équipe, alors que d'autres relèvent davantage de la micropratique et sont entreprises, en situation, dans une dynamique de résolution de problèmes. Par exemple, Estelle constate une difficulté commune à un certain nombre de jeunes gens. Elle prépare un atelier de français qui va tenter de dénouer cette difficulté. Si la formule générale est souvent adoptée par l'équipe (ex. : il est convenu de travailler par enseignement modulaire avec grande disponibilité pour l'aide individualisée; il est décidé de faire des discussions dirigées dans le cadre des ateliers SFIS), la façon d'actualiser chaque formule prend une couleur personnelle selon le besoin identifié, la personnalité de l'enseignante ou de l'enseignant, le contexte global et le climat du groupe. Le tableau 2 expose les différentes formules pédagogiques choisies ou encouragées par le personnel des deux sites.

TABLEAU 2		FORMULES PÉDAGOGIQUES UTILISÉES OU ENCOURAGÉES SUR LES DEUX SITES	
Formules pédagogiques	Site 1	Site 2	
Activités sportives et de plein air.	Occasionnellement (ex. : séjour dans une base de plein air).	Gymnase sur une base quotidienne, plus tables de ping-pong et de billard accessibles aux pauses et à l'heure du midi.	
Activités de reconnaissance.	Régulièrement, en collaboration avec la commission scolaire ou l'organisme communautaire, affichage des résultats à l'extérieur de la classe.	Régulièrement à l'interne du projet et de l'édifice, dîners mensuels au restaurant.	
Aide individualisée.	AU CENTRE DU PROJET.	AU CENTRE DU PROJET.	
Ateliers.	En informatique.	Autour de l'approche orientante.	
Discussions de groupe.	Non dirigées.	Semi-dirigées.	
Enseignement modulaire.	AU CENTRE DU PROJET.	AU CENTRE DU PROJET.	
Intégration des matières.	L'enseignante en mathématiques fait régulièrement des interventions relevant du français.	L'enseignante en mathématiques fait régulièrement des interventions relevant du français et vice-versa.	
Jeu.	Jeu vidéo individuel; élaboration d'un jeu.	Jeux organisés par l'équipe (ex. : jeu-questionnaire).	
Monitorat par les pairs.	De façon spontanée.	À la demande d'un enseignant, jumelage fait par l'enseignant (appelé apprentissage coopératif).	
Petits groupes d'apprentissage.	Aucun n'a été observé.	Régulièrement pour l'appropriation de contenus spécifiques d'un petit groupe de personnes (ex. : cinq jeunes gens entreprenant le français de 3 <sup>e</sup> secondaire).	
Projet collectif ou pédagogie du projet.	Volontaire, une partie du groupe y participe (ex. : séjour à l'étranger, projet de jeu informatique).	Jeunes gens désignés par des enseignants ou des volontaires, selon les cas (ex. : séjour à l'étranger, fête, repas).	
Rencontres avec des personnes invitées.	Occasionnellement.	Régulièrement.	
Sorties socioculturelles.	En fin de trimestres ou lorsque ce sont des cadeaux de donateurs.	Occasionnellement (ex. : récompense aux personnes ayant obtenu un Méritas).	



TABLEAU 2 (SUITE)		FORMULES PÉDAGOGIQUES UTILISÉES OU ENCOURAGÉES SUR LES DEUX SITES	
Formules pédagogiques	Site 1	Site 2	
Stage.	Non, il s'agit de projets distincts de celui-ci.	Les jeunes gens inscrits au Volet <sup>2</sup> font des stages; d'autres vont dans une école primaire faire de l'animation auprès des enfants.	
Tests et examens.	Prétests et post-tests utilisés régulièrement; examens seulement quand on les juge prêts.	Prétests et post-tests utilisés régulièrement; examens quand les jeunes gens se sentent prêts à les passer et quand ils ont obtenu l'autorisation écrite de l'enseignante ou de l'enseignant. Parfois, des jeunes gens sont autorisés à passer l'examen même s'ils ne sont pas jugés prêts, afin de provoquer un changement de comportement par rapport aux études.	
Tournois et concours.	Aucun n'a été observé.	À l'occasion, ils semblent avoir été entrepris par les jeunes gens (ex. : tournoi de billard, concours de lasagnes).	
Tutorat.	Rare à l'extérieur de la situation de groupe.	Régulièrement à l'extérieur de la situation de groupe.	

Ces différentes formules pédagogiques n'ont, en soi, rien d'original face à ce qui existe déjà en éducation. Toutefois, nous constatons que les jeunes gens les voient différemment.

Melissa dit qu'elle a coulé son deux, qu'elle avait le choix de lâcher ou d'aller en ISPJ. Là-bas elle allait deux jours par semaine, c'était du tutorat et elle dit qu'elle ne travaillait pas. (Extrait du journal, site 2, séjour 2, jour 4, section 1.10, paragraphe 138)

Marie-Pier dit qu'elle peut voir une grande différence avec les centres où elle a été. Elle dit que, dans les centres d'éducation des adultes, l'enseignant est à son bureau, que tu dois prendre un numéro pour lui parler, que les âges sont mêlés, qu'on ne tient pas compte de l'humain, de ce qui se passe dans la vie. Elle conteste le discours qui dit que chacun peut travailler à son rythme. Elle dit que les enseignants demandent de faire telle ou telle section pour telle période. Qu'elle n'a pas du tout aimé. (Extrait du journal, site 1, séjour 2, section 1.4, paragraphe 61)

2. Programme menant à une attestation de formation professionnelle.

La formule la plus fréquente et qui est présente sur les deux sites est l'**enseignement modulaire**. Il s'agit d'une formule caractéristique de l'éducation des adultes en milieu scolaire (Bourdon et Roy, 2004a). Chaque apprenant travaille son contenu à partir d'un cahier dans lequel il évolue « à son rythme » selon une expression chère au milieu. L'**aide individualisée** est particulièrement importante sur les deux sites et elle est étroitement associée à l'enseignement modulaire. Ici, la disponibilité quasi constante d'une enseignante ou d'un enseignant dans la classe non seulement permet aux jeunes gens d'obtenir des explications sur les exercices demandés dans les cahiers, mais aussi permet de personnaliser la démarche d'apprentissage. Bien que nous ayons pu observer d'importantes variations dans la durée et le nombre de demandes d'aide individualisée de la part des jeunes gens, pour plusieurs d'entre eux, l'enseignement modulaire avec aide individualisée relève plus de l'hétéroformation que de l'autoformation<sup>14</sup>, compte tenu de l'importance du « maître » dans l'évaluation des apprentissages. Bien qu'il arrive que les post-tests soient corrigés par les étudiantes et les étudiants, il semble plus habituel que ce soit l'enseignante ou l'enseignant qui fasse ce travail et mesure ainsi le chemin parcouru. Certains, toutefois, semblent davantage engagés dans une démarche d'autoformation.

Les **activités sportives et de plein air** sont occasionnelles et elles se déroulent à l'extérieur sur le site 1 qui ne dispose pas de locaux adaptés à ce type d'activités. Sur le site 2, on trouve des aménagements spécifiques (tables de ping-pong et de billard, gymnase) de même que des provisions dans l'horaire hebdomadaire pour des activités sportives comme le volley-ball. L'importance qui est donnée à ce type d'activités sur le site 2 est probablement liée aux retombées positives qu'elles semblent engendrer non seulement sur l'apprentissage d'habiletés sociales, mais aussi sur le sentiment d'appartenance (voir l'aspect 8).

En plus des multiples démonstrations de reconnaissance (voir l'aspect 11) des progrès effectués, faites de façon non officielle, nous avons noté plusieurs types d'**activités de reconnaissance** plus ou moins formalisées et qui mobilisent, ou interpellent, le plus souvent le groupe, mais aussi, à l'occasion, les visiteurs ou le monde extérieur. Sur le site 1, certains participants sont conviés à un Gala Méritas organisé par la commission scolaire devant un public qui déborde largement le cadre de l'École et de la Maison solidaire. Sur le site 2, on organise une activité similaire, mais sur une base mensuelle et à l'intérieur de ses murs. Des Méritas y sont accordés, pour la présence et la participation, aux jeunes qui obtiennent des résultats au-dessus de la moyenne et à un « Coup de cœur » désigné par chaque enseignant et enseignante. À l'issue de la brève cérémonie, un groupe de lauréats est invité à sortir dîner au restaurant.

---

14. L'autoformation peut être définie comme un processus « librement ordonné par l'individu lui-même, et celui-ci assimile des connaissances par les méthodes qu'il préfère, en fonction d'un projet personnel (Le Meur, 1998 p. 213) selon un modèle "appropriatif" » (*Ibid*, p. 214), alors que l'hétéroformation peut être définie comme un processus qui « utilise majoritairement le modèle "transmissif" » (Idem).

Comme nous l'avons vu dans les deux études de cas, des activités de type **atelier** sont organisées et elles donnent lieu à du travail en groupe, de manière plus ou moins structurée. Sur le site 1, il s'agit, essentiellement, d'un atelier d'informatique organisé en partenariat avec l'Université ouverte (voir l'encadré 2). Sur le site 2, les ateliers s'inscrivent dans le cadre du programme SFIS et de l'approche orientante.

Sur les deux sites, nous constatons plusieurs occurrences de **discussions de groupe**. Sur le site 1, ces discussions sont souvent déclenchées par une conversation entre une enseignante et une ou un jeune, puis elles s'ouvrent à une partie ou à l'ensemble du groupe selon l'intérêt suscité. Ce type d'activité est plutôt formalisé et mis à l'horaire sur le site 2; il est animé par un ou deux membres de l'équipe enseignante autour d'un thème précis ou consiste en un débat où l'on apprend à nuancer sa propre analyse du monde en considérant divers angles d'un phénomène qui peut toucher les jeunes.

Sur les deux sites également, nous avons pu observer plusieurs occurrences d'**intégration des matières**, à la fois dans son sens le plus courant d'intégration de deux ou de plusieurs disciplines scolaires, mais aussi dans le souci apparent de combiner ces apprentissages à ceux du domaine SFIS.

Elle continue à écrire : Trouvez la largeur d'un rectangle sachant que sa longueur est de 15 m... Elle s'arrête et dit : « Vous remarquerez le «u», hein, sur *longueur*. Autrement ça ferait longueur (en glissant le «g»). Patrick dit : « On est en math... ». Jacinthe répond : « Ouais, mais vous faites tous du français, hein! ». Tous semblent comprendre, et accepter, l'allusion. (Extrait du journal, site 2, séjour 1, section 5.2, paragraphe 137)

Le **jeu** comme formule pédagogique est exploité sur les deux sites, mais de manière différente. Sur le site 1, le jeu semble être, essentiellement, une activité individuelle et informatisée (jeu vidéo). Sur le site 2, on capitalise sur l'attrait ludique de certaines formules pour stimuler la participation et enrober des apprentissages qui pourraient être plus arides. C'est le cas du « Quiz des connaissances », par exemple, un jeu-questionnaire en équipes qui peut favoriser l'acquisition de connaissances générales et qui suscite un grand enthousiasme.

La formule du **monitorat par les pairs** se trouve aussi sur les deux sites. Émergeant de manière spontanée et auto-organisée sur les deux sites à l'occasion d'une réflexion à voix haute ou d'un autre signal de difficulté lancé par une personne, elle se retrouve aussi de manière plus dirigée par une intervention enseignante sur le site 2 où elle est alors désignée sous les vocables de travail ou d'apprentissage coopératif.

Les **rencontres avec les personnes invitées** ont lieu sur les deux sites et tiennent compte de l'univers culturel des jeunes adultes. Les personnes sont invitées à venir témoigner de leur parcours susceptible de rejoindre un aspect de l'expérience des jeunes gens (ex. : toxicomanie, difficulté avec l'école) ou de leurs rêves. Il s'agit de personnalités rattachées au monde des arts - vedettes de la chanson, écrivains à succès - ou à l'actualité auxquelles peuvent s'identifier les apprenantes et les apprenants. Le site 2 reçoit également des personnes qui viennent parler de leur métier (ex. : plombier, menuisier, ébéniste).

Les **petits groupes d'apprentissage** n'ont été observés que sur le site 2 où on les désigne aussi sous le nom d'ateliers. Très populaires auprès des jeunes, ils portent sur une matière relevant d'un échelon particulier et sur des problèmes précis. Ils peuvent être axés sur l'entraînement ou l'«exercice» pour un examen imminent. Les participants sont «invités» à prendre part à l'un ou l'autre de ces ateliers selon qu'on détecte des lacunes à leur sujet sur le thème abordé ou qu'ils sont dans un creux de vague.

On trouve des **projets collectifs** sur les deux sites étudiés. Ces projets, qui exigent la mobilisation concertée et planifiée de plusieurs jeunes gens, peuvent être structurés autour d'une activité ponctuelle spéciale, comme une fête, un concours (voir l'encadré 5) ou un repas collectif, ou d'un objectif de plus grande envergure comme un séjour à l'étranger ou l'élaboration collective d'un jeu vidéo. Si une majeure partie des détails et bon nombre d'aspects plus importants des projets sont gérés en groupes ou sous-groupes d'apprenantes et d'apprenants, leur planification et leur mise en œuvre paraissent toujours très encadrées par les membres de l'équipe enseignante qui suivent de près toutes les étapes de l'organisation. Sur le site 2, les enseignantes et les enseignants peuvent même, dans certains cas, désigner qui pourra ou devra participer à un projet, alors que, sur le site 1, la participation ne semble ni imposée (sauf dans le cas d'une tentative pour le projet Université ouverte) ni déniée à aucun participant.

Les **sorties socioculturelles** sont des activités qui se déroulent à l'extérieur du service et qui peuvent associer, au plaisir de la rupture avec les activités courantes, une sensibilisation à diverses formes de manifestations culturelles. Elles sont présentes sur les deux sites.

La formule du **stage**, où les apprenantes et les apprenants séjournent dans un milieu de travail, n'est pas beaucoup utilisée par les services étudiés. Cette formule n'est pas offerte dans le cadre des activités de l'École solidaire, mais un apprenant pourrait faire un stage au moyen d'un autre service de la Maison solidaire. Sur le site 2, la formule du stage est utilisée dans trois domaines différents. Premièrement, les quelques apprenants engagés dans le Volet 2 sont en stage deux jours par semaine. Deuxièmement, certains se rendent dans une école primaire pour amuser les enfants. Troisièmement, les apprenantes et les apprenants peuvent bénéficier d'un séjour d'une journée dans un milieu de travail selon la formule «Métier d'un jour». Nous n'avons pu observer directement ces stages dans le contexte de nos visites.

Loin de se limiter à la sanction des apprentissages, les **tests et examens** sont aussi utilisés sur les deux sites comme formules pédagogiques à part entière. Les prétests et post-tests sont utilisés régulièrement afin d'apprécier les progrès accomplis, de déterminer les apprentissages à faire et comme préparation aux examens. Par contre, si les examens peuvent remplir des fonctions similaires, bien que plus accentuées, sur le site 2 où l'échec à un examen est conçu comme potentiellement porteur d'apprentissage, ceux-ci conservent une fonction principalement sommative sur le site 1 où, règle générale, on n'autorise aux examens que les jeunes gens que l'on estime adéquatement préparés pour s'y inscrire (voir l'aspect 4).

Les **tournois et concours** sont des activités compétitives, mais bon enfant, relativement structurées mais non officielles, qui sont organisées en marge des activités habituelles. Sur le site 2, ces activités semblent, généralement, entreprises par les jeunes gens qui s'en chargent, avec le soutien ponctuel ou sous la supervision générale d'une ou d'un enseignant. Si tout le monde n'y participe pas, ces activités semblent remporter un franc succès. Nous n'avons observé aucune activité de ce genre sur le site 1 et aucune ne nous a été rapportée. Cette absence pourrait être liée à un évitement de la compétition qui s'inscrirait dans le même esprit de précautions qui touche les démonstrations d'autorité, mais elle pourrait aussi être liée au manque d'infrastructure sportive ou au nombre plus restreint d'apprenantes et d'apprenants qui rend plus difficiles de telles organisations.

Le **tutorat** se fait à l'extérieur de la classe. Sur le site 2, il est utilisé fréquemment et, parfois, il remplace des ateliers ou du travail en petits groupes, planifiés collectivement mais qui perdent de leur pertinence, compte tenu du nombre de jeunes gens qui sont absents de l'École pour leurs examens. Les rencontres en dehors de la classe entre une ou un étudiant et une enseignante sont rares sur le site 1.

Globalement, les stratégies d'enseignement articulent, de manière flexible et adaptée, une diversité de formules pédagogiques autour d'un noyau central d'enseignement modulaire et d'aide individualisée. Dissociées ici pour les fins de la description, ces stratégies sont, en fait, dans les deux cas étudiés, fortement intégrées dans l'aspect accompagnement (voir l'aspect 6) pour soutenir une relation éducative (Postic, 2001) particulièrement féconde.

## 6. Miser sur un accompagnement individualisé et soutenu

Le terme accompagnement, si on dépasse le facteur de mode qui a mené à son application à une multitude de domaines et de circonstances, souvent bien au-delà de quelque justification valable, et tout polysémique qu'il en soit devenu, peut être vu comme symptomatique de l'importance qu'on accorde aujourd'hui, beaucoup plus qu'hier, à un changement de style de relation qui privilégie l'idée de marcher avec quelqu'un, plutôt que celle de le diriger ou de le soumettre (Le Bouëdec, 2002).

L'une des caractéristiques les plus frappantes de l'accompagnement observé sur les deux sites est la présence constante des enseignantes et des enseignants auprès des jeunes adultes. Les repas du midi sont pris avec les jeunes adultes - non pas simplement à côté, mais en interaction réelle avec eux - ce qui contribue à tisser les liens et ouvre à des occasions de régler des problèmes, d'arranger des détails, en toute simplicité. Cette présence continue, décrite dans les deux études de cas, pourrait d'ailleurs être une « clé du succès » de chacun des deux services.

Pour les enseignantes et les enseignants, le caractère souvent officieux de l'accompagnement n'est pas fortuit. Ils savent que, pour plusieurs apprenantes et apprenants, les rencontres d'accompagnement officielles sont associées à un problème.

Elle précise qu'elles-mêmes ont très peu de rencontres individuelles, dans un bureau (espace) avec les étudiants. Pour les étudiants, ces rencontres sont associées à « quand ça va mal ». Elle parle d'une série de rencontres faites ainsi où les étudiants arrivaient méfiants, mais où ils souhaitaient pouvoir faire le point sur leur parcours scolaire. À la fin de la rencontre, les jeunes étaient plus à l'aise. (Extrait du journal, site 1, séjour 1, section 3.3, paragraphe 38)

On opte donc, la plupart du temps, pour un accompagnement dans l'action, au fil des demandes, en faisant bien attention de ne pas donner l'impression de surveiller, la relation à l'autorité étant un point sensible pour plusieurs apprenantes et apprenants. Comme cela a été décrit dans les études de cas, l'accompagnement demeure proactif : les enseignantes et les enseignants vont au-devant et sollicitent souvent la demande par des questions comme « Ça pas l'air de filer ? » « Tu tiens le coup ? » Ce souci d'être proactif dans l'accompagnement paraît particulièrement important dans les moments où les apprenantes et les apprenants vivent des transitions, des moments où ils peuvent être particulièrement désorientés et fragiles, comme les retours de voyage. Ces attentions particulières et ce suivi peuvent être liés à la connaissance continuellement mise à jour que les enseignantes et les enseignants ont du groupe en général et de chacun des jeunes adultes en particulier (voir l'aspect 1).

Il semble que l'accompagnement s'effectue le plus souvent sur le mode de l'écoute, de l'encouragement ou du soutien dans la tâche. Il n'est pas rare d'observer des signes de soutien affectif (tape amicale dans le dos, encouragements, clins d'œil ou sourires complices). Plus rarement, l'accompagnement prend la forme de la confrontation<sup>15</sup> lorsqu'on juge que la solidité de la relation le permet. Il est fréquent d'observer, dans des situations où plusieurs personnes sont en présence, que ces interventions se font en aparté, en retrait concerté du regard et de l'ouïe des autres apprenantes et apprenants. Ces apartés touchent particulièrement, mais pas exclusivement, les situations de confrontation qui semblent rarement se dérouler ouvertement dans l'espace collectif du groupe.

Le simple fait de travailler en équipe joue pour beaucoup dans la possibilité d'offrir le soutien approprié, car les diverses personnalités des enseignantes et des enseignants font en sorte que certains jeunes adultes peuvent choisir de faire appel à l'une ou à l'autre selon leur humeur du moment et la nature de leur demande. La personnalisation de l'intervention se fait donc souvent dans les deux sens : on tient compte de la réalité de chaque apprenante et de chaque apprenant, ces derniers tiennent compte de la relation qu'ils entretiennent avec chaque enseignante et chaque enseignant. À cet égard, l'organisation du travail d'équipe a son importance. Sur le site 1, une enseignante note que la coanimation permet d'assurer à la fois le soutien sur la tâche et sur l'affectif. Alors qu'une assume le rôle de régulatrice, centrée sur la tâche à accomplir et les résultats, l'autre peut offrir encouragement et refuge émotif. Sur ce site, ces rôles sont interchangeable entre les enseignantes et varient selon les situations et les affinités des jeunes adultes.

(Une enseignante) parle des rôles différents de chacune d'elles, que pour certains c'est Brigitte qui est plus sécurisante et que, pour d'autres, c'est l'inverse. Elle mentionne, faisant référence à cette situation et à leurs rôles respectifs et assumés : « une pète la bulle, puis l'autre la ramasse ». Ce sont les étudiantes et les étudiants qui choisissent. (Extrait du journal, site 1, séjour 1, section 3.5, paragraphe 56)

De plus, les enseignantes du premier site se tournent régulièrement vers d'autres membres de l'équipe de la Maison (ex. : psychologue, conseiller en emploi, coordonnatrice), de la commission scolaire (ex. : conseillère d'orientation) ou de services spécialisés externes (ex. : psychiatre traitant un apprenant). Sur le site 2, bien que l'équipe enseignante soit un peu plus nombreuse, les ressources d'accompagnement sont, elles, assez limitées. En janvier 2004, une technicienne en éducation spécialisée se joignait à demi-temps à l'équipe pour permettre plus d'accompagnement psychosocial auprès de jeunes gens ayant des troubles de comportement ou traversant des problèmes personnels plus aigus (ex. : crise

15. Ce qui n'est pas nécessairement en contradiction avec le « marcher à côté » auquel nous faisons allusion en début de section, car il faut distinguer entre la confrontation et le contrôle.

suicidaire). Pour ce type d'intervention, les membres de l'équipe enseignante se sentent plutôt démunis. Pour l'accompagnement de type plus motivationnel s'adressant à l'ensemble, un des enseignants est dégagé de certaines tâches d'enseignement pour assurer un suivi individuel plus officiel auprès de jeunes gens. Si on peut l'observer prendre un jeune adulte en aparté ou le convoquer à son bureau, on constate également que les autres membres de l'équipe ont des entretiens plus personnels avec des jeunes gens, au moment des pauses et à l'heure du midi. Toutefois, si les rôles sont plus différenciés, les enseignantes et les enseignants n'agissent pas en silos et les rôles de soutien ou de « figure d'autorité » ne sont pas assumés exclusivement par une personne en particulier.

Il faut rappeler que les apprenantes et les apprenants du site 2 vivent généralement encore chez leurs parents, alors qu'il en va tout autrement au site 1 qui accueille des jeunes qui vivent seuls, entre pairs ou dans la rue. Sur le site 1, le soutien lié à la vie personnelle prend donc une importance qu'il n'a pas sur le site 2 et, en grande partie, ce soutien y est assumé par l'organisme communautaire responsable de la mise en œuvre du service (voir l'aspect 9). La situation particulièrement marginalisée des jeunes adultes fréquentant le site 1 rend d'ailleurs essentiel ce maillage entre un organisme dont la mission première est le soutien (logement, problèmes personnels, toxicomanie et autres aspects de la vie) et le service de formation. Cependant, le fait que l'organisme communautaire associé prenne en charge une bonne partie de ce soutien n'empêche pas les difficultés éprouvées au quotidien de teinter les préoccupations des apprenantes et des apprenants dans le cadre de leur formation et n'empêche pas les enseignantes d'avoir à offrir de l'écoute, ou même du soutien, dans ce sens. Cet accompagnement et cette ouverture peuvent être perçus comme une distinction de grande importance par rapport à d'autres ressources scolaires destinées à des jeunes en rupture avec l'école.

Marie-Pier me dit qu'elle a lâché l'école de raccrocheurs parce que les gens ne s'intéressaient pas à ce que les personnes vivaient sur le plan personnel. Parle de son amie qui essayait, sans aide, d'arrêter de prendre de la drogue, qui faisait son travail, mais qui s'endormait souvent pendant les cours. Me parle d'une prof qui lui tombait dessus. Dit: « Je suis allée la voir (la prof), essayer de lui faire comprendre ce que vivait mon amie, mais elle a dit que ça ne la concernait pas. » A quitté. (Extrait du journal, site 1, séjour 2, section 1.4, paragraphe 62)

De l'avis des enseignantes et des enseignants, et de celui des jeunes adultes, le rapport apprenants-enseignant moins élevé (12/1) y est pour beaucoup dans les possibilités d'offrir un accompagnement plus continu dans chacun des services étudiés quand on les compare au secteur ordinaire ou à d'autres centres d'éducation des adultes.



Accompagner un apprenant peut prendre des formes diverses. La marge de manœuvre laissée aux enseignantes et aux enseignants, dans chacun des services étudiés, amène parfois, même, à outrepasser des règles de la commission scolaire, peut-être des ententes internes à l'équipe-école.

Pascal (impatience de savoir s'il a passé son examen) est visiblement inquiet (les enseignantes savent aussi qu'il traverse une crise et a des idées suicidaires). Jacinthe lui dit qu'elle ne lui promet rien, mais que, si elle a le temps, elle va corriger ce soir et l'appeler. Il quitte. Je demande si elles font cela souvent. Jacinthe dit qu'elle est gênée. Dit qu'elle le faisait souvent avant, mais que, cette année, essaie de ne pas le faire. Pascal (qui le lui a demandé explicitement) était là l'an dernier, il sait qu'elle le faisait. Je leur demande si elles font leurs corrections d'ici ou de chez elles. De nouveau elle dit qu'elle est gênée. Serait supposée le faire d'ici, mais se trouverait à quitter vers 6 ou 7 heures le soir. Elles en apportent chez elles. (Extrait du journal, site 2, séjour 3, jour 5, section 2.16, paragraphe 461)

On trouve ici un écart typique entre le travail prescrit et le travail réel<sup>16</sup> et la gêne, également typique, lorsqu'on sait avoir une pratique réprouvée dans l'organisation collective du travail. Des façons de faire qui, peut-être, sont remises en question par les personnes mêmes qui les pratiquent. Les enseignantes et les enseignants peuvent s'interroger sur la ligne tenue qui sépare l'accompagnement nécessaire et pertinent d'une trop grande prise en charge. Cette vigilance réflexive peut leur permettre de poser des balises afin de mieux doser leurs interventions.

Suit un échange sur le fait que les jeunes contemporains s'attendent à une réponse rapide, voire immédiate, liée à la télécommande. Serge ajoute que, même eux, entretiennent cela. Il trouve que l'on n'aide pas les jeunes à exercer leur patience, qu'ils ont tout trop vite. Il parle des corrections qui sont faites rapidement. (Extrait du journal, site 2, séjour 2, jour 4, section 1.16, paragraphe 221)

Irène (conseillère en ISEP) continue à me parler de sa relation avec les jeunes gens. Dit que le directeur précédent disait que « 15 minutes, ça suffit » pour rencontrer un jeune. Elle n'est pas d'accord. Elle dit qu'il est important de leur donner du temps, de s'intéresser à eux. Que ce temps a une grande valeur. Le directeur actuel juge important d'écouter les jeunes. Me dit que, pour elle, « mater » (faisant référence à un échange précédent avec le directeur) veut dire « faire à la place », « surprotéger ». Elle est convaincue que ce n'est pas cela qu'elle fait. (Extrait du journal, site 2, séjour 3, jour 6, section 3.5, paragraphe 579)

Le temps nécessaire à ces réponses rapides relève souvent d'un investissement dans la tâche qui dépasse celui normalement attendu de la part des enseignantes et des enseignants. De plus, cet investissement n'est pas seulement une question de temps consacré, il est aussi - surtout même dans certains cas - émotif. Au sein des équipes, des personnes sont plus engagées sur le plan émotif.

16. Concepts utilisés, notamment, en ergonomie et en psychodynamique du travail. Le travail prescrit est ce qui est prévu dans les descriptions de tâches, le travail réel est ce qui se fait en tenant compte de chaque situation. Sur la gêne des travailleurs lorsqu'on découvre certaines activités de travail réel, jugées déviantes par l'organisation, voir l'exemple de la partie de *Scrabble* des opérateurs de la salle de contrôle d'une industrie pétrochimique (Dejours, 1993).

Rosalie (apprenant qu'une université a admis Olivier dans un de ses programmes sans qu'il ait fait son cégep) s'indigne. Elle dit qu'il va se faire avoir, que c'est juste une façon pour l'université d'aller chercher de l'argent (fait référence à un autre ancien apprenant de l'École), qu'il n'est pas prêt et que, lorsque les profs vont voir comment il écrit, il va avoir de sérieux problèmes. (Extrait du journal, site 1, séjour 4, jour 4, section 1.7, paragraphe 48)

Cet investissement émotif peut, à l'occasion, verser dans l'identification de l'enseignante ou de l'enseignant aux jeunes adultes.

Elle lui explique qu'elle veut s'assurer qu'elle maîtrise sa grammaire. « Parce qu'en quatre, il n'y a pas de grammaire. » Elle ajoute: « Un [étudiant] qui fait beaucoup de fautes, ça m'embarrasse. » (Extrait du journal, site 1, séjour 5, jour 6, section 1.3, paragraphe 111)

Nous avons observé également, sur les deux sites, des situations où les enseignantes et les enseignants acceptent qu'un jeune s'absente pour régler une question administrative, un problème légal, ou, même, pour passer son examen en vue d'obtenir le permis de conduire. À l'occasion, les enseignantes et les enseignants pourront soutenir les jeunes dans leurs démarches administratives. Parce qu'elles concernent au premier chef le jeune adulte, ces situations peuvent aussi être l'occasion d'une intervention qui englobe des visées plus scolaires, comme lorsque Rosalie aide Loïc à rédiger une lettre de plainte.

Un tel accompagnement attentif, soutenu parfois jusqu'à la limite de la prise en charge, crée un milieu éducatif qui peut se révéler très contrasté avec ceux qu'ont connus antérieurement les apprenantes et les apprenants et avec le monde qu'ils trouveront à leur sortie. Les enseignantes et les enseignants sont, d'ailleurs, très conscients que le service auquel ils participent offre, aux jeunes adultes qui s'y présentent, un environnement protégé de la violence symbolique généralement associée à l'école (Dubet, 2001). Pour certains jeunes adultes, le cadre du service est un lieu privilégié qui réussit à les rejoindre, alors qu'ils avaient déjà vécu auparavant des échecs et des déceptions. Pour certains, l'idée de quitter le milieu crée des tensions ou est carrément difficile à imaginer. Il arrive que des personnes fassent une crise, refusant l'idée d'aller poursuivre leurs études dans un centre d'éducation des adultes ordinaire. D'ailleurs, les équipes constatent que le passage à l'ordre habituel, couramment nommé « le régulier », est difficile pour plusieurs jeunes gens, qui se trouvent alors dans un milieu moins encadré.

Aussi la fin de l'année scolaire demande-t-elle un accompagnement particulier sur le site 1. En effet, celui-ci offre un environnement plus protecteur à des jeunes qui, de façon générale, sont reconnus pour avoir d'importantes fragilités (par exemple, les jeunes qui traversent une période problématique sur le plan de la santé mentale). Les enseignantes estiment qu'à la fin des activités du printemps,

ces jeunes ont besoin d'être préparés et, si possible, d'avoir des activités précises en vue, afin d'éviter de retomber dans des situations difficiles ou des comportements déviants.

Par ailleurs, alors que l'accompagnement, tout au long du séjour, est très serré et peut s'étendre bien au-delà du soutien scolaire, on semble souvent perdre la trace des apprenantes et des apprenants une fois qu'ils quittent le service. Si le départ du service s'effectue en cours d'année, on tentera de faire un suivi à court terme, pour boucler la boucle (sur le site 2) ou pour s'assurer de la sécurité d'un jeune qui pourrait avoir replongé dans une situation difficile (sur le site 1). Cependant, quelle que soit la forme du départ, on semble faire peu de suivi systématique des « anciens », même si on est content d'accueillir ces jeunes ayant déjà fréquenté les lieux et qui, à l'occasion, font des visites. Sur le site 1, le lien avec l'organisme communautaire et son inscription particulière dans le milieu d'appartenance des jeunes adultes permettent souvent un suivi non officiel. De plus, comme cet organisme offre des bourses à des jeunes de la rue qui poursuivent leurs études, il conserve avec ces derniers un lien étroit. Sur le site 2, les liens d'interconnaissance, faibles mais existants, avec la communauté géographique d'où viennent les jeunes adultes et où vivent la plupart des membres du personnel enseignant, permettent aussi, à l'occasion, une certaine forme de suivi non officiel.

<90

Jacinthe dit faire son épicerie au même endroit que les jeunes. Serge dit qu'ils connaissent souvent les jeunes avant qu'ils n'arrivent à l'École Cartier. Estelle dit que les jeunes la reconnaissent aussi à l'occasion comme la mère de ses enfants: [ Ah, tu es la mère de x! ] (Extrait du journal, site 2, séjour 1, jour 1, section 4.2, paragraphe 69)

Ces suivis, toutefois, n'ont rien de systématique et encore moins d'officiel. La culture du milieu pourrait expliquer, en partie, cet état de fait, l'absence de mandats, et de ressources qui y sont associées, ne favorisant pas un tel suivi.

(Entretien informel avec le directeur du CEA) Je demande s'il sait ce qui arrive avec ceux qui abandonnent ou qui sont renvoyés. Il dit qu'il « n'y a pas tant que ça de jeunes de renvoyés ». Que leur arrive-t-il après?, ai-je demandé. Sont-ils « lâchés dans la nature? » Oui. Je demande s'ils savent si ceux qui entreprennent un DEP le terminent. Non, ils n'ont pas le temps de faire ce genre d'enquête. (Extrait du journal, site 2, séjour 3, jour 6, section 3.4, paragraphe 548)

On peut aussi se demander comment réagiraient les jeunes adultes face à un suivi échelonné sur quelques mois voire quelques années, ce qui n'est pas du tout habituel dans le système scolaire et même ailleurs, et qui peut aisément être associé à du contrôle. De tels suivis, qui existent dans des organismes d'insertion sociale et professionnelle (Bélisle, 2003), demandent des ressources additionnelles pour qu'ils ne se limitent pas à recueillir de l'information pour documenter les résultats d'un projet, mais qu'ils permettent réellement de nourrir la relation de manière à soutenir le maintien en emploi ou aux études, ou, le cas échéant, à conseiller face à des difficultés éprouvées.

## 7. Mettre sur pied une équipe d'intervention solide et stable

L'aspect 7 se rapporte, avant tout, aux caractéristiques du personnel qui intervient auprès des jeunes adultes dans le contexte des services offerts, à la sélection de ce personnel, à son soutien et à l'organisation du travail, de même qu'à l'équipe qui oriente le service. Sur le plan organisationnel, nous constatons, sur les deux sites, l'importance de la complicité dans le travail en équipe pour le soutien logistique, pédagogique et moral.

Les deux services ont, comme point commun, de pouvoir compter sur des enseignantes et sur des enseignants qui, pour la plupart, sont très expérimentés, dont plusieurs, mais pas tous, ont des formations les préparant directement à intervenir auprès de jeunes en difficulté d'apprentissage, et dont le principal point commun est d'avoir choisi, et de continuer de choisir - malgré certaines remises en question - ce type d'intervention qui, au regard de leur expérience ailleurs, leur paraît aussi particulier qu'adapté à leurs aspirations professionnelles.

Robert dit qu'il rêvait de « monter son école » et qu'avec ce projet, c'est ce qu'ils font. Il dit : « Combien de fois on s'est dit, ailleurs, toi, toi et toi, on se met ensemble et on fait notre petite école. C'est comme ça ici. » « C'est un projet qui nous appartient. » Ses collègues hochent la tête quand il vante le travail d'équipe. « On s'aime », disent-ils en chœur et en riant. (Extrait du journal, site 2, séjour 1, jour 1, section 4.2, paragraphe 75)

Je demande aux enseignantes si elles souhaitent revenir l'an prochain. Brigitte dit qu'elle se voit ici pour encore dix ans. Rosalie dit : « Je ne me vois pas ailleurs. » (Elle me le répétera à la pause). (Extrait du journal, site 1, séjour 5, jour 6, section 1.1, paragraphe 28)

D'ailleurs, nous constatons que les enseignantes et les enseignants s'investissent souvent bien au-delà des heures prescrites par leur contrat de travail. Plutôt que de s'en plaindre, les uns et les autres sont plutôt d'avis qu'on les laisse gérer leur temps avec le plus d'autonomie possible. La communication entre les membres des deux équipes est très soutenue et, pour une bonne part, elle repose sur les échanges non officiels (voir l'aspect 1) qui sont facilités par la taille réduite des deux services.

Toutefois, dans les deux sites, les structures de fonctionnement d'équipes sont passablement différentes et, au sein d'une même équipe et d'une équipe à l'autre, nous sommes en présence d'enseignantes et d'enseignants aux caractéristiques personnelles diversifiées.

Le site 1 est caractérisé par son inscription et son emplacement dans un organisme communautaire qui a d'autres activités dépassant largement celles du service étudié, avec plus de 50 personnes salariées, sans compter les bénévoles. L'équipe dédiée au service éducatif est composée de deux enseignantes à plein temps, l'une plus identifiée au volet mathématiques et l'autre, à celui du français. Lors de notre première visite, l'une en est à sa sixième année dans ce service, alors que l'autre termine sa deuxième année. L'une d'elles a une formation initiale en orthopédagogie. Le directeur de la Maison solidaire ainsi que la coordonnatrice des interventions de première ligne doivent être considérés comme membres de l'équipe du service éducatif; en effet, bien que les enseignantes aient une certaine marge de manœuvre et qu'elles prennent des décisions, plusieurs de ces décisions obligent de prendre en considération la situation globale de l'apprenante ou de l'apprenant et doivent être discutées au sein de l'équipe de quatre personnes. Toutefois, les deux enseignantes constituent un sous-groupe et nous avons constaté qu'elles sont dans une relation hiérarchique à deux niveaux parallèles et non équivalents, soit les directions des deux organismes partenaires dans le service. Ainsi, le directeur de l'organisme communautaire et le directeur adjoint du centre d'éducation des adultes de la commission scolaire (désigné par les enseignantes comme leur patron immédiat) - un poste qui changera de titulaire au cours de nos séjours - interviennent chacun de leur côté sur des aspects différents de leur travail, ce qui complexifie davantage l'intervention des enseignantes et peut, parfois, participer à l'état d'extrême fatigue dont nous avons été témoins au cours de l'automne 2003. La demande de contrôles moins serrés et d'une plus grande marge de manœuvre semble recevoir un accueil favorable.

Elles me parlent d'une « grosse rencontre » au début de janvier avec Denis (le directeur adjoint). Celui-ci a proposé de les rencontrer aux deux semaines. Brigitte a dit « NON ». Elle lui a dit que cela leur donnerait du travail supplémentaire. Elle a dit: « Laissez-nous faire », « Faites-nous confiance. » [...] Il a été convenu que, lorsqu'il y aurait « une réunion importante » pour l'École, il en serait informé. Il est venu à une rencontre d'équipe depuis et ça s'est bien passé. Me parle des arguments qu'il leur donnait lors de leur rencontre de janvier, qu'il était là pour s'assurer qu'elles n'en faisaient pas plus que ce que leur tâche demande. Me disent qu'elles ne veulent pas qu'il prenne ce rôle-là, qu'elles sont en mesure de juger. [...] Brigitte dit qu'elle a dit à Denis que, parmi les choses qu'il pouvait faire pour les soutenir, c'est de tenir compte des particularités de la fin d'année (une période où elle est particulièrement vigilante, à la suite d'une expérience antérieure, face à la fragilité émotionnelle des jeunes gens), de lui éviter d'avoir à se battre pour des questions administratives et de pouvoir être « au service des étudiants ». (Extrait du journal, site 1, séjour 5, jour 6, section 1.1, paragraphe 29)

Même si les enseignantes travaillent en contact étroit avec de nombreux intervenants et intervenantes de l'organisme communautaire, même si elles peuvent les joindre en tout temps dans leurs bureaux respectifs (dans le cas des services spécialisés) ou dans les aires de vie commune (dans le cas des intervenantes et des intervenants de première ligne), elles nous font part, en décembre 2003, d'un sentiment d'isolement. Comme nous l'avons mentionné dans l'étude de cas, il semble exister quelques incompréhensions entre les deux groupes, celui des enseignantes et celui des intervenantes et des intervenants psychosociaux. Si les enseignantes reconnaissent aux intervenantes et aux intervenants une meilleure préparation que la leur pour réagir à des situations relevant, notamment, de crises identitaires, de problèmes de santé mentale ou physique, de violence conjugale, elles n'ont pas le sentiment que leur propre travail a une reconnaissance semblable de la part de l'ensemble. Ainsi, elles ne sentent pas toujours que le service de formation est aussi prioritaire aux yeux de quelques collègues qu'il l'est pour elles. De plus, au moment de nos séjours, ces dernières craignent, compte tenu de la présence irrégulière de plusieurs jeunes gens au service et des difficultés financières de leur employeur, que la commission scolaire réduise la présence enseignante dans le service. Elles ne peuvent envisager qu'il n'y ait qu'une enseignante malgré la proximité des autres intervenantes et intervenants.

Elles redisent que, ce qui s'est passé en décembre, montre « l'importance d'être deux ». Brigitte dit qu'elle a insisté là-dessus auprès de son patron : si jamais l'une d'elles quittait, il faudrait la « remplacer au plus [vite] ». Elle parle de l'importante « charge émotionnelle » qu'il y a dans leur travail. (Extrait du journal, site 1, séjour 5, jour 6, section 1.1, paragraphe 27)

Quant au site 2, l'équipe est composée de trois enseignants à temps plein et de deux à mi-temps. Une conseillère en information scolaire et professionnelle est présente une demi-journée par semaine, mais elle ne participe pas à l'ensemble des décisions de l'équipe habituelle. Le directeur du CEA est aussi très présent, mais, compte tenu de l'importante marge de manœuvre, nous le considérons ici comme un acteur essentiel en très proche périphérie de l'équipe habituelle. Le leadership du directeur du CEA est marqué par une présence constante, mais discrète, et par une valorisation de la contribution de l'équipe à qui il laisse passablement de latitude, par exemple, sur le plan des sanctions pour manquement aux règles (voir étude de cas). Il est un ami de longue date de deux des membres de l'équipe enseignante, ce qui pourrait être une information importante pour comprendre la dynamique observée dans le milieu : confiance mutuelle, valeurs partagées, compréhension commune des défis propres au service, capacité de manifester des désaccords et de travailler constamment vers l'optimisation du service. Une des particularités de cette équipe est le fait que ses membres demeurent majoritairement dans les environs du site 2 et que certains entretiennent des relations amicales en période de congé, à l'extérieur des lieux de travail.

Deux des membres de l'équipe ont une formation initiale en adaptation scolaire, un en psychopédagogie, une en mathématiques avec Certificat en enseignement et une autre en enseignement. Une enseignante vient de se joindre à l'équipe, une autre en est à sa troisième année, deux autres en sont à leur quatrième année et un enseignant est un membre fondateur du service. Au cours d'un entretien informel, le directeur du CEA insiste sur la nécessité de bien sélectionner les enseignantes et les enseignants qui en feront partie, en misant, avant tout, sur leur motivation à s'engager dans une tâche aussi particulière.

Une autre clé de la réussite, c'est le personnel qui est embauché. Il faut des gens qui s'investissent. Le succès est très lié au personnel et aux liens qu'il est capable de créer avec les jeunes. Il raconte qu'il a dû convaincre la commission scolaire qu'il fallait une dérogation pour le recrutement de ce personnel, tout comme l'école internationale peut le faire. (Extrait du journal, site 2, séjour 1, jour 1, section 1, paragraphe 9)

La sélection particulière des enseignantes et des enseignants semble posée en stratégie commune aux instances scolaires travaillant auprès des apprenantes et apprenants, jeunes et adultes, aux deux extrêmes du rendement scolaire. Elle reflète aussi le rôle primordial de la direction dans l'organisation du service.

Ainsi, nous observons que, dans les deux milieux, il existe une vision commune et partagée des objectifs et moyens d'action en vue de répondre aux besoins reconnus par les membres des équipes enseignantes qui constatent, sur le site 2 davantage que sur le site 1, qu'ils exercent une emprise directe sur les dispositifs mis en place et qu'ils ont un contrôle relatif par rapport à leur travail.

## **8. Créer un milieu de vie engageant pour les apprenantes et les apprenants**

L'aspect 8 a rapport aux aménagements et activités visant à faire du service un milieu de vie porteur de sens pour les jeunes adultes.

Du point de vue de l'aménagement physique des lieux, nous constatons que les deux sites, dans leurs différences, « ressemblent » aux jeunes adultes qui les fréquentent. Le site 1 est situé à l'intérieur d'un organisme communautaire fréquenté par les jeunes de la rue et, d'emblée, il en prend la couleur. Se superposent ici des univers de vie privée et publique qui pourraient refléter le mode de vie particulier des jeunes de la rue. L'achalandage du lieu, la présence constante des intervenantes et des intervenants et les mesures de sécurité, à défaut de donner l'impression de chaleur, peuvent donner une impression de protection qui, pour certains, constitue un refuge face aux âpretés de la rue.

Le site 2 est, décidément, d'allure plus scolaire, ce qui semble convenir aux jeunes gens qui le fréquentent et qui affichent une rupture, avec les institutions et la forme scolaire, moins importante que celle observée sur le site 1. Il comporte tout de même des espaces conviviaux importants dont la vaste salle de jeux très fréquentée aux pauses et à l'heure du midi, ainsi que les coins-repas.

L'appropriation des locaux par les apprenantes et les apprenants semble se faire d'une manière plus individuelle que collective, sur les deux sites. Sur le site 1 par exemple, certaines règles, plus ou moins formalisées, encouragent l'appropriation individuelle de l'espace collectif de manière à concilier la cohabitation du privé et du commun. Sur le site 1, nous avons trouvé plusieurs marques de participation des jeunes adultes à l'aménagement de l'environnement collectif (voir étude de cas). Sur le site 2, les murs fraîchement repeints de couleurs neutres sont, par contraste, généralement dénudés, par choix de l'équipe enseignante. Toutefois, la visiteuse ou le visiteur y remarque une photo des apprenantes et des apprenants de l'année précédente, placée bien en évidence à l'entrée. Les résultats d'un tournoi de billard sont affichés au cours de l'automne.

Sur les deux sites, les intervenantes et intervenants font preuve d'une tolérance qui tranche avec l'enseignement habituel au secteur des jeunes face à certains comportements ou certaines tenues vestimentaires. Ce qu'on concède ainsi au mode de vie des jeunes adultes n'est toutefois pas absolu; certaines limites ne peuvent pas être dépassées, mais elles ne sont pas codifiées de manière rigide et les balises s'inscrivent dans le dialogue plutôt que dans l'application mécanique de l'autorité. Par exemple, sur le site 2, si un vêtement semble inapproprié (ex. : les gilets bedaine), on en parle à la personne. Sur le site 1, nous n'avons pas été témoins de demandes de ce type.

Sur les deux sites, on trouve quelques ordinateurs branchés sur l'Internet. Le matériel est parfois âgé mais, globalement, il semble opérationnel. Sur le site 1, l'utilisation des ordinateurs pour des jeux ou pour la correspondance personnelle est tolérée, mais on pourra suggérer, après quelque temps, une activité liée plus directement aux objectifs d'apprentissage. Sur le site 2, les jeunes gens ne semblent pas utiliser les ordinateurs pour des motifs autres que ceux poursuivis par l'organisation scolaire. La musique semble reconnue par le personnel des deux milieux comme importante dans l'univers culturel des jeunes. Sur le site 1, quelques jeunes gens travaillent en écoutant de la musique (avec un baladeur); sur le site 2, on trouve une chaîne stéréophonique dans la salle de jeux.

De manière générale, les deux sites semblent favoriser, auprès des individus, les liens d'appartenance au milieu davantage qu'au groupe de pairs. Ainsi, chaque jeune adulte semble s'inscrire dans une relation au service plutôt que de s'associer à un collectif d'apprenantes et d'apprenants à l'intérieur d'un milieu. Les inscriptions en continu et l'accent mis sur les cheminements individualisés, dans l'enseignement modulaire par exemple, pourraient contribuer à ce



phénomène. S'il existe des comités ponctuels d'apprenantes et d'apprenants, par exemple pour l'organisation d'une fête ou d'un tournoi, il n'existe ni association des apprenantes et des apprenants à une structure de représentation ni regroupement autour d'une telle structure. Toutefois, sur le site 2, l'idée d'un conseil étudiant est mentionnée comme une piste à explorer afin de stimuler l'engagement et l'autonomie des apprenantes et des apprenants.

## 9. Assurer le soutien logistique

L'aspect 9 concerne les moyens mis en œuvre pour améliorer les conditions matérielles et organisationnelles des jeunes adultes dans le but de favoriser une meilleure participation aux activités éducatives.

Sur les deux sites, la présence d'un lieu pour manger ensemble paraît essentielle dans l'établissement et pour l'entretien des relations. La disponibilité d'un gymnase et l'intégration, dans l'horaire, d'activités en gymnase constituent également un élément clé pour répondre aux besoins de nombreux jeunes gens, pour favoriser leur socialisation et la réalisation de soi, et pour canaliser positivement leur énergie. Cet élément, qui constitue aujourd'hui une évidence, n'est pas mentionné dans le cadre andragogique (Bourdon et Roy, 2004a) et il était passé inaperçu dans la revue des écrits<sup>17</sup>. À la suite des observations, des échanges avec les jeunes gens et l'équipe du site 2 et de l'analyse des données, il s'agit aujourd'hui d'un point sur lequel il paraît nécessaire d'insister, d'autant plus qu'on nous a rapporté la construction récente d'une école pour des jeunes de 14 à 18 ans, « une école de 3 millions », sans gymnase.

Si la nature et l'intensité des mesures prises pour assurer le soutien logistique, de même que leur gestion, varient sur les deux sites, on y partage une préoccupation de mettre en œuvre les conditions matérielles et organisationnelles favorables à la participation. La modulation des horaires (voir études de cas) aux réalités des deux populations en est un exemple. Le maillage étroit entre le site 1 et l'organisme communautaire permet, également, d'offrir différentes commodités visant à améliorer le quotidien des jeunes de la rue, comme une cafétéria, une salle de lavage, une friperie, un endroit pour accueillir les chiens, animaux de compagnie fréquents chez les jeunes de la rue. L'organisme offre également des bourses pour soutenir la poursuite des études, dans le cadre du service éducatif (site 1) ou ailleurs.

---

17. Le cadre andragogique s'est appuyé sur une recension d'écrits faite au cours de l'été 2002. Il se peut que l'importance de l'activité physique dans l'insertion ait été encore, à ce moment, faiblement mise en relief. Aujourd'hui, avec, notamment, un discours social de plus en plus affirmé contre l'obésité, on trouve de plus en plus de textes qui font les liens entre l'activité physique et l'insertion.

Si nous élargissons les constatations qui ressortent des études de cas en leur adjoignant les données recueillies pour constituer les fiches descriptives (Bourdon et Roy, 2004b), nous pouvons retenir, de cet aspect, que l'ampleur et les particularités des besoins en soutien logistique varient en fonction des populations visées, mais que la réponse à ces besoins peut se révéler cruciale dans la mise sur pied et dans la poursuite des activités éducatives, principalement pour les jeunes vivant une plus grande précarité.

## 10. Tenir compte de la famille et des réseaux

L'aspect 10 touche la présence et la prise en considération de la famille, des amis et des réseaux de jeunes adultes dans les pratiques des services éducatifs. La documentation scientifique a montré que l'influence de la famille et des pairs peut être positive ou négative et, selon le cas, elle recommande de tenter de l'accroître ou alors de la minimiser pour favoriser la participation et la motivation des apprenants et des apprenantes. Globalement, nous avons trouvé, sur les deux sites, des évidences d'intégration et de prise en considération des personnes influentes dans la vie des jeunes adultes. La différence entre les caractéristiques des populations de jeunes jointes par les deux centres se reflète dans l'accent mis soit sur la famille, soit sur les pairs, amis ou amoureux.

Les parents des jeunes adultes sont pratiquement absents du site 1, alors qu'ils sont très présents sur le site 2. Dans certains cas, ce sont eux qui inscrivent leur enfant au service. On organise des rencontres d'information où ils s'informent du cheminement de leur(s) enfant(s)<sup>18</sup>. Nous n'avons pas assisté à une rencontre de parents, mais une dizaine de parents se sont présentés à la rencontre de l'automne 2003. Les parents des apprenantes et des apprenants âgés de moins de 18 ans sont interpellés systématiquement lorsqu'on fait face à un problème de comportement ou de rendement. Le billet d'un parent annonçant une absence prévue d'un des jeunes adultes est attendu et apprécié. Les parents sont très présents, que ce soit dans les conversations ou les échanges de groupes, par leur influence relevée sur les parcours et ambitions des apprenantes et apprenants, et même, occasionnellement, par leur présence physique sur place. Leur influence semble être perçue comme globalement positive par les enseignantes et les enseignants qui les considèrent d'emblée comme des alliés objectifs du service dans l'éducation des jeunes adultes. On discute volontiers des parents et de leurs occupations. Dans les activités d'information sur les métiers, on demande aux jeunes, à plusieurs occasions, de puiser dans leurs connaissances, issues généralement de contacts familiaux, relatives à certains aspects des métiers pour les partager avec d'autres. On met en évidence et on valorise volontiers les traces de scolarité et d'adhésion à la forme scolaire des parents qu'on a l'occasion d'observer.

---

18. Quelques frères ou sœurs fréquentent, en même temps ou successivement, le service.

[Zachary] entre dans la salle et présente à Jacinthe une enveloppe cachetée en lui expliquant que cela vient de sa mère. Il dit qu'il ne sait pas ce qu'il y a dedans, qu'il ne l'a pas lu. Elle dit que ce doit être pour expliquer son absence et lui demande: «Veux-tu que je la lise devant toi?» «Oui.» Elle décachette et lit en plaçant la feuille de façon à ce qu'il puisse lire en même temps. [...] La lettre explique l'absence et en annonce une autre. Elle dit que «c'est parfait». Elle la remet dans l'enveloppe en lui demandant: «Vas-tu écrire aussi bien que ça?» «Oui.» Il quitte. (Extrait du journal, site 2, séjour 2, jour 4, section 1.2, paragraphe 12)

En apparence anodine, cette pratique de valorisation des compétences scolaires observables chez les parents pourrait contribuer au rapprochement entre le monde familial et le monde scolaire dont on a souvent déploré l'éloignement. Certains parents montrent de la reconnaissance envers le service en offrant, à l'occasion ou en fin d'année scolaire, des cadeaux à l'équipe.

Si l'influence des parents est globalement vue comme positive, nous avons été témoins de certaines réserves, dans le cas du choix de vocation, par exemple, qui pourrait paraître trop calqué sur celui des parents.

< 98

(Un enseignant parle d'un ancien étudiant) qui, par plusieurs détours, est venu à choisir de se former dans le métier de son père. Je pose une question sur le métier des parents comme modèle. Il dit qu'il faut avoir d'autres choix que le métier du père. (Extrait du journal, site 2, séjour 1, jour 2, section 5.8, paragraphe 236)

Malgré ces rares réserves, l'influence et la participation des parents paraissent généralement souhaitées et bien accueillies sur le site 2, alors qu'on est plus mitigé avec celles des pairs (liens amicaux ou amoureux). Toutefois, ce ne sont pas tous les parents qui s'engagent dans le parcours scolaire de leurs enfants et qui s'y intéressent. Dans les échanges, quelques jeunes gens peuvent manifester du regret face à la faible reconnaissance de leurs efforts de la part de leurs parents, mais aucune stratégie ne semble avoir été établie pour changer cette situation.

Par contraste, ce sont les amis, les pairs de la rue, les amoureux et les amoureuses qui sont très présents sur le site 1. Les parents y sont généralement absents du décor, autant dans les référents que comme interlocuteurs; les jeunes se mettent en scène, et sont considérés - du moins dans les faits - comme des adultes affranchis de la tutelle, voire de l'influence parentale. Cette abstraction des parents, tout comme la forte appartenance des jeunes à l'univers de la rue, situe les relations amicales et amoureuses à l'avant-plan des réseaux des jeunes adultes du site 1 et amène les personnes qui interviennent à nuancer davantage leur influence, qui peut être positive (ex.: un apprenant qui montre des progrès scolaires remarquables depuis qu'il «sort» avec une étudiante universitaire) ou néfaste (ex.: une apprenante qui voit son parcours scolaire ralenti au contact d'un amoureux possessif et violent qui dénigre ses efforts), mais dont il faut tenir compte.

La vie amoureuse des jeunes adultes semble d'ailleurs beaucoup plus intégrée aux activités du site 1. On y reconnaît et identifie d'emblée quelques couples et les démonstrations d'affection semblent considérées comme banales.

15 h 30. Le compagnon de Gaëlle entre porter le pot de tabac. Gaëlle ne le voit pas, Maude commente, il dit en souriant « je pense qu'elle m'aime pu ». Puis il jette un coup d'œil en direction de Rosalie et puis va voir Gaëlle. Bref échange sur ce qu'elle fait, elle lui dit qu'elle [a presque fini]. Ils s'embrassent sur la bouche. Personne ne commente. Il quitte. (Extrait du journal, site 1, séjour 5, jour 6, section 1.5, paragraphe 158)

Il existe aussi quelques couples sur le site 2, trois au moment de notre séjour. Par contraste, les démonstrations amoureuses sont moins présentes sur le site 2 et semblent moins tolérées.

Une jeune femme et un jeune homme se font les yeux doux. Baiser dans le cadre de la porte. Plus tard, je les croiserai à nouveau ensemble, dans le haut de l'escalier, collés. Estelle passe un peu tard et leur dit que [ces comportements] ne sont pas appropriés ici. Remarque du jeune homme qu'ailleurs ils font bien plus que cela. (Extrait du journal, site 2, séjour 2, jour 3, section 1.6, paragraphe 114)

99 >

Sur le site 2, les relations amoureuses et les perturbations qu'elles engendrent semblent perçues comme des distractions à l'apprentissage. Sur le site 1, peut-être à cause du maillage étroit avec l'organisme communautaire dont les interventions touchent continuellement le cœur du quotidien des jeunes adultes dans un milieu où les relations amoureuses houleuses, parfois violentes, sont fréquentes, apprendre à aimer semble plus directement intégré aux objectifs de la formation de base.

## **11. Reconnaître, sous diverses formes, les apprentissages réalisés par les jeunes gens grâce au projet**

Le titre original de l'aspect 11 était «Les apprentissages significatifs pour les jeunes... et reconnus par la communauté». Il a été modifié pour mieux rendre compte de son contenu qui concerne maintenant tous les apprentissages que les apprenantes et les apprenants font au cours de la fréquentation du service et non ceux visés par les enseignantes et enseignants et qui sont abordés sous l'aspect 5. Ces apprentissages peuvent être l'objet ou non d'évaluation, être reconnus de manière officielle ou non. Il s'agit ici de porter attention aux apprentissages faits par les jeunes gens grâce aux services pour les jeunes âgés de 16 à 24 ans, peu importe que ceux-ci soient identifiés par eux-mêmes, par les enseignantes, les enseignants, des intervenantes, des intervenants.

La reconnaissance formelle (Bélisle, 1996) est celle qui s'inscrit dans l'éducation officielle, qui repose sur l'application de critères communs d'évaluation et que l'on trouve sous la forme de tests ou d'examens. Dans les deux services étudiés, les examens constituent des événements symboliques accentués du fait qu'ils ont lieu à l'extérieur de la classe où les apprentissages se poursuivent. Sur le site 1, les apprenantes et les apprenants mettent leur nom au tableau avec le sigle du module pour lequel ils se sentent prêts à passer l'examen. Les enseignantes valident cette décision car, selon elles, il faut généralement qu'elles aient la conviction que la personne va réussir cet examen. Les prétests sont donc utilisés sur une base régulière avec, s'il y a lieu, révision des notions moins bien intégrées. Le degré d'exigence pour la passation des examens est élevé et les enseignantes disent ne pas encourager la passation d'un examen chez une personne qui pourrait avoir un résultat passable. Lors de la visite de décembre 2003, sur le babillard à l'extérieur de la classe où l'on affiche les résultats aux examens, on trouve plusieurs 100 % en mathématiques, une matière prisée par le groupe du moment, lequel est reconnu par les enseignantes comme particulièrement fort comparativement aux autres, et où l'émulation est tangible. Les notes affichées vont de 79 % à 100 %. Quelques affiches ne comportent pas de notes (ex. : « Bravo. Dany a réussi un examen en maths. Hourra! Continue! »). Ici, il y a une double, voire une triple reconnaissance : celle, formelle, de l'examen ; celle, non formelle, des enseignantes qui, dans un lieu de passage dans l'organisme, affichent leur appréciation du travail accompli ; celle, plus informelle, d'intervenantes et d'intervenants, des pairs, de jeunes gens qui participent à d'autres activités de l'organisme. La reconnaissance des apprentissages des jeunes gens a des effets aussi sur celle du travail des enseignantes et de l'organisme, car, outre le personnel de l'organisme, les visiteuses et les visiteurs ne manquent pas de jeter un coup d'œil à ce tableau d'honneur.

Sur le site 2, où les groupes rencontrés sont plus hétérogènes en matière de rendement scolaire, les deux enseignantes, qui assurent la correction des examens de français et de mathématiques, font cette correction dans de très courts délais (en après-midi ou le soir même généralement) et communiquent rapidement les résultats aux jeunes gens, parfois le soir même à la maison (voir l'aspect 6). Cette pratique, qui déroge aux pratiques usuelles de la commission scolaire, pourrait avoir une valeur non négligeable dans le processus de reconnaissance de l'effort consenti. Cette annonce de la réussite d'un examen, par téléphone, à domicile, où les jeunes gens vivent encore avec un ou deux de leurs parents, en soirée, un moment où on ne s'attend pas à ce que l'enseignante soit toujours au travail - ce qui accentue la valeur symbolique de l'événement -, ouvre la possibilité d'un transfert vers le milieu familial de la reconnaissance du milieu scolaire.

Conscients de l'importance de la valeur symbolique des évaluations, les enseignantes et enseignants des deux sites sont sensibles à la situation globale des jeunes gens qui peuvent être autorisés à reporter la passation d'un examen si un événement les perturbe ou s'ils sont craintifs. Sur les deux sites, la décision même de passer un examen ou d'inciter une ou un apprenant à s'y inscrire est généralement une reconnaissance des apprentissages faits. Cette reconnaissance est possible grâce à l'aide individualisée et au prétest qui permettent à chaque enseignante ou à chaque enseignant de porter un jugement sur les apprentissages faits par chaque participante et participant. Le prétest est aussi un outil qui a le potentiel nécessaire pour aider les apprenantes et les apprenants à reconnaître leurs propres apprentissages. Toutefois, nous avons été témoins de rares situations où c'est l'apprenante ou l'apprenant qui corrigeait ce prétest et jugeait des apprentissages faits. De façon générale, malgré la formule modulaire, on est dans un processus d'hétéroformation (Le Meur, 1998) en ce qui a trait aux apprentissages dans les matières scolaires. Par ailleurs, les apprentissages qui peuvent se rapporter au programme SFIS peuvent faire plus souvent appel à un processus d'autoformation ou à un processus mixte d'autoformation et d'hétéroformation.

Dans certaines activités, on incite les jeunes gens à se corriger entre eux, ce qui contribue à la reconnaissance par les pairs des apprentissages faits et des connaissances maîtrisées.

101 >

Après la dictée, Jacinthe leur demande de comparer, deux par deux, leur feuille. [...] Jacinthe regarde la dictée de Mélina revue par Xavier. « Il t'a souligné tes fautes? » Jacinthe dit qu'il lui a trouvé « quatre bonnes erreurs, une fausse erreur ». Mélina dit qu'il a fait « moins d'erreurs que moi ». (Extrait du journal, site 2, séjour 3, jour 5, section 2.7, paragraphe 331)

Sur les deux sites, les nombreuses occasions d'échanges entre pairs permettent aussi à ces derniers de reconnaître la pertinence de certains apprentissages visés ou atteints.

Au fil de son intervention, Alexandre dit qu'il ne comprend pas pourquoi il doit apprendre ses maths, alors qu'il sait qu'il va travailler dans les plantes. Dany qui suit le tout sans dire un mot intervient. [...] Il dit à Alexandre qu'il a besoin des maths pour calculer les solutions, les mélanges, etc. (Extrait du journal, site 1, séjour 1, section 3.9, paragraphe 92)

Entre eux, il leur arrive de tirer leçon d'expériences diverses et, surtout sur le site 1, plusieurs tentent de dépasser le caractère désagréable ou douloureux d'une expérience en transformant celle-ci en une occasion d'apprendre. Le milieu pourrait les socialiser par rapport à cette pratique et les enseignantes, dans leurs nombreuses interventions sur des sujets personnels, à l'heure des repas ou en classe, en individuel ou en sous-groupe sans structure propre, incitent à penser ainsi (voir étude de cas).

Toutefois, les apprentissages faits directement grâce à la participation au service sont assez rarement identifiés. Quand ils parlent de l'école et de ses mérites, les jeunes gens parlent plus spontanément du climat, des expériences et des relations. Nous avons constaté aussi que des jeunes gens ruser à partir du langage propre de la formation. Sur le site 1, les possibilités d'effectuer, pendant le projet, des apprentissages légitimes ou non, sont probablement assez nombreuses, notamment par un usage d'Internet relativement peu dirigé. Lorsque les enseignantes les interrogent sur la pertinence du site qu'ils fréquentent, ces derniers disent « apprendre ». Ainsi, lorsque Rosalie doute que Raoul travaille son français et qu'on découvre qu'il est dans un site de clavardage en espagnol (voir étude de cas), Raoul voit ses apprentissages en informatique et en espagnol reconnus par ses pairs qui se sont attroupés autour de lui.

L'octroi de reconnaissance officielle a ses contingences. De plus, les jeunes gens qui, vraisemblablement et malgré tous les efforts consentis, ne satisferont pas aux exigences liées à l'obtention du diplôme de secondaire doivent être amenés à faire le deuil de ce diplôme.

<102

[Serge] parle des « non-scolarisables », donne comme exemple (deux jeunes hommes que nous avons rencontrés). Ils ont 19 ans et ils n'y arriveront pas. Il ne faut pas les entretenir dans l'idée qu'ils vont un jour y arriver. Pour ces jeunes, le rôle éducatif de l'équipe est de les aider à faire le deuil de la 5<sup>e</sup> secondaire, du DEP, puis de les aider « à faire leur vie ». Nous donne des exemples. Parle de les diriger vers l'emploi. Des jeunes disent devant un travail qui leur est accessible : « Je veux pas faire ça toute ma vie. » Serge dit qu'il faut les aider à voir que presque plus personne fait le même travail toute sa vie et qu'il y aura des occasions qu'ils pourront saisir, qu'ils ne peuvent pas savoir ce qui va leur arriver dans la vie. (Extrait du journal, site 2, séjour 1, jour 2, section 5.8, paragraphe 234)

Dans ces cas, le travail sur la reconnaissance repose, en bonne partie, sur la déconstruction du discours social sur le caractère essentiel du diplôme comme clé d'accès à l'emploi et à la citoyenneté et de miser, notamment, sur la reconnaissance par les pairs de compétences génériques fortes<sup>19</sup>. Il s'agit ici de contrer l'effet pervers du discours social sur la nécessité d'être titulaire d'un diplôme de 5<sup>e</sup> secondaire pour être une ou un citoyen à part entière. L'adhésion à ce discours est souvent au cœur de la motivation de plusieurs jeunes gens à participer au service; on pourrait même affirmer que c'est une de ses principales fonctions sur le plan social. Les services éducatifs peuvent alors favoriser le développement d'une conscience critique pour que l'apprenante ou l'apprenant, qui ne parvient pas à obtenir ce diplôme, révise sa motivation initiale afin d'éviter qu'elle ne se transforme en stigmat. Donner un sens aux apprentissages, immédiats comme futurs, suppose alors un recadrage du monde de l'éducation et de celui du travail dans une perspective de mouvance à plus long terme, dans l'esprit privilégié par la notion d'éducation tout au long de la vie.

19. Le site 2 s'inspire de la démarche *Nos compétences fortes* (Bélisle, 1995).

Toutefois, les enseignantes et les enseignants ne semblent pas mettre en valeur les possibilités de reconnaissance officielle des acquis et des compétences dans un processus d'éducation tout au long de la vie des jeunes gens. Par contre, sur le site 2, la passation du test de développement général (TDG) est courante, car un certain nombre d'apprenantes et d'apprenants qui visent le DEP y sont dirigés après constatation qu'ils ne parviendront pas à terminer leur 3<sup>e</sup> secondaire dans un délai compatible, notamment, avec leur disponibilité à étudier. De plus, des jeunes gens qui accumulent les sanctions peuvent être dirigés au TDG, même s'ils auraient souhaité poursuivre leurs études secondaires.

De façon générale cependant, les enseignantes et les enseignants sont timides, voire sceptiques ou réticents, vis-à-vis de processus officiels de reconnaissance des acquis comme le TDG pour accélérer l'entrée à la formation professionnelle du secondaire (DEP), les quatre univers de compétences génériques (Direction de la formation générale des adultes, 2002) qui permettent d'obtenir d'autres unités du secondaire ou le test d'équivalence de niveau de scolarité (TENS) accessible, notamment, aux autodidactes. Nous avons rencontré une franche résistance aux entrées directes à l'université, sans passer par le cégep, pour des jeunes gens ayant terminé leur 5<sup>e</sup> secondaire et qui ont des expériences de vie variées (ce commentaire s'applique à quelques jeunes gens du site 1). Le processus paraît encore assez complexe aux yeux des enseignantes et enseignants, ce qui pourrait être le signe d'un accès encore difficile ou méconnu aux services de reconnaissance des acquis dans certaines commissions scolaires. Ils pourraient craindre d'entretenir des illusions et n'en parlent pas aux apprenantes et aux apprenants.

## **12. Fonder les collaborations sur les besoins des jeunes**

L'aspect 12 concerne les collaborations externes entre les services étudiés et d'autres membres, organismes ou individus, de la communauté, proche ou plus large, qui ne participent pas à la mise en œuvre du service. Ces collaborations peuvent être plus ou moins ténues, plus ou moins ponctuelles. Pour faciliter l'analyse, nous adoptons le cadre de l'approche partenariale décrite dans des travaux antérieurs (Bélisle, 1994). Ainsi, nous considérons ici les relations basées sur l'information (ex. : diffusion de l'information sur le service par un centre local de services communautaires (CLSC)); sur la concertation (ex. : développement d'une offre globale de services aux jeunes adultes d'un territoire dans laquelle un ensemble d'organismes s'entendent pour éviter les chevauchements); sur la collaboration (ex. : participation contractuelle ou par entente officielle, sur un point précis d'un projet plus global, d'un organisme partenaire); sur l'association (ex. : ententes officielles entre organismes associés dans la prestation d'un service dans sa totalité).



Selon cette grille d'analyse, dans le cas du site 1, l'organisme communautaire est bel et bien l'initiateur du projet. Toutefois, il a besoin du centre d'éducation des adultes pour assurer une cohérence d'ensemble dans le service éducatif, notamment en ce qui concerne toute la reconnaissance officielle des unités (crédits) scolaires, reconnaissance que seul l'établissement d'enseignement dûment mandaté par l'État peut accorder et qui donne une valeur concrète et symbolique à l'initiative de l'organisme communautaire. La relation dépasse donc celle de collaboration et il s'agit ici d'une association encadrée par des ententes officielles, renouvelables, avec des engagements de part et d'autre. La relation avec l'Université ouverte (voir l'encadré 2) relève davantage de la relation de collaboration avec l'organisme communautaire (et non avec le CEA). Il s'agit d'un organisme partenaire parmi le vaste réseau dont dispose l'organisme communautaire. Plusieurs de ces partenaires contribuent par des ressources financières, matérielles ou humaines à la réalisation de la mission globale de l'organisme ainsi qu'à de nombreuses activités du service éducatif (ex. : achat des cahiers modulaires fournis gratuitement aux apprenantes et aux apprenants, sorties). Il existe aussi de nombreuses relations basées sur l'information et la référence, et ce, autant avec des services spécialisés qu'avec les médias. Toutefois, il semble y avoir assez peu de liens de concertation ou d'information avec les autres organismes jeunesse du milieu dont l'offre de participation à des projets divers peut être perçue comme un détournement de l'objectif qui consiste à obtenir une formation de base.

Je vérifie si j'ai bien reconnu Alexandre (rencontré dans un précédent séjour et aperçu dans le cadre de la porte). Oui. « Il ne vient plus à l'école? », ai-je demandé. Non, il a été accepté dans un projet et il ira au Pérou. Elle dit que, dans le quartier, il y a plein d'organismes qui font des projets comme ça. Elle dit que ce n'est pas toujours une bonne idée pour les apprenantes et les apprenants de faire ces projets. Ne trouve pas qu'Alexandre est prêt pour aller là-bas, qu'il a des problèmes, que les gens ne font pas de réelle sélection et qu'elle craint que ça aille mal là-bas. Elle ne sait trop de quel projet il s'agit, mais ce n'est pas un projet de la Maison. (Extrait du journal, site 1, séjour 5, section 1.4, paragraphe 130)

Ainsi, la profusion de projets, lancés sans concertation dans certains quartiers urbains, pourrait être perçue comme un obstacle aux projets de formation de base pour les jeunes âgés de 16 à 24 ans. Au même titre que ce qui a été mentionné dans les pages précédentes (voir l'aspect 11), on ne semble pas voir que les projets d'organismes d'insertion sociale et professionnelle ou autres peuvent favoriser le développement de compétences de base qui, par la suite, pourraient être reconnues officiellement. Quant à l'acceptation de la Maison dans le voisinage immédiat, on ne nous a pas mentionné de problèmes. Cela ne signifie pas que de tels problèmes n'existent pas ou qu'ils n'ont pas existé. Nous n'avons pas de données sur les mesures prises pour favoriser l'acceptation, par le voisinage mixte (commercial et résidentiel), dans un quartier central de la ville.

La réussite du service du site 2 repose, sans doute de façon moindre, sur des relations externes, bien que celles-ci soient au cœur de plusieurs des activités à succès du service: rencontres avec des gens de métier, dons de produits pour le déjeuner, contributions aux frais du voyage à l'étranger, sorties socioculturelles, etc. Ici, on est dans un quartier résidentiel d'une petite municipalité, et l'école jouxte le centre d'éducation des adultes, une école primaire et des maisons privées. On a bien observé une résistance initiale à l'implantation du CEA et à sa proximité auprès de jeunes enfants, mais les réticences se sont estompées. Les voisins se montrent très tolérants, même s'ils ont dû s'habituer à voir des groupes de jeunes gens sortir fumer à l'extérieur durant les pauses. Toutefois, on prend bien soin de ne pas attiser ce potentiel de résistance, fondé plus souvent sur le préjugé que sur des expériences négatives directes, dans la communauté. Pour le recrutement des lieux de stage, par exemple, on ne tient pas à mettre trop en évidence les particularités des personnes qui en feront usage.

Les employeurs sont très ouverts à prendre des stagiaires, même si Serge précise qu'on ne leur dit pas d'emblée qu'il s'agit de jeunes pouvant vivre certaines difficultés. (Extrait du journal, site 2, séjour 1, jour 1, section 4.2, paragraphe 70)

105 >

D'ailleurs, les jeunes adultes s'identifient, d'emblée, davantage au CEA qu'au service spécialisé à leur intention. Ce pourrait être parce que le CEA est mieux connu, mais peut-être aussi parce qu'il est plus légitime sur le plan social. En fait, ce sont les réussites, plus que les difficultés des jeunes adultes, qui attirent la sympathie de la communauté envers eux et envers l'école.

(Lors d'un premier contact téléphonique, le directeur du CEA) me parle aussi du regard de la population sur le projet. Dans «une petite ville», l'idée que des jeunes qui viennent des ISPJ, des cheminements, etc. réussissent, ça surprend des gens. Il précise que, pour eux, c'est souvent l'obtention du DEP qui est la réussite. (Extrait du journal, site 2, contact téléphonique, section 1, paragraphe 8)

Ces réussites et le bien paraître des apprenantes et des apprenants vis-à-vis de la communauté sont soigneusement entretenus par les enseignantes et les enseignants. On nous dit que les gens de métier qui viennent les rencontrer sont très impressionnés par la qualité d'écoute des jeunes gens - laquelle est confirmée par nos observations (voir étude de cas) - et qu'ils sont soigneusement préparés avant l'arrivée des invités.

L'investissement dans la présentation de soi des apprenantes et des apprenants est aussi présent sur le site 1. En plus de s'inscrire dans le cadre des compétences de base, il pourrait avoir un effet favorable important sur la perception des services par la communauté, les visiteuses et les visiteurs. Sur les deux sites, le tout ne se joue pas seulement dans les quelques minutes avant une visite; nous avons noté de nombreux messages véhiculés par les enseignantes et les enseignants sur l'importance de bien paraître pour donner une bonne image du service (notamment devant les observatrices).

Certaines collaborations reposent sur les contacts personnels des enseignantes et des enseignants, contacts rattachés au domaine de leur vie familiale ou autre. Il est frappant de constater que, dans les deux milieux, des enseignantes et des enseignants mobilisent, autour du service, un des membres de leur famille ou que des liens d'amitié solides participent à la dynamique des relations.

## CONCLUSION

Le présent rapport met un terme à un cycle de publications destinées à soutenir la mise en place de services éducatifs adaptés aux jeunes adultes âgés de 16 à 24 ans, conformément au Plan d'action issu de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. À l'issue de l'observation directe de deux services sur des périodes de plusieurs jours, nous avons pu mettre en lumière quatre grandes dimensions constitutives de leur adaptation à cette population particulière : l'espace, les temporalités, la gestion des règles et la relation éducative. Ces dimensions ont structuré la rédaction des études de cas aux chapitres deux et trois. Nous constatons que les formes que prennent les adaptations dans chacune des dimensions varient passablement sur les deux sites, mais que toutes obéissent à un grand principe directeur qui est la prise en considération des caractéristiques des jeunes adultes desservis et de celles des milieux d'implantation des services.

### Espace éducatif

L'espace éducatif est le lieu concret, mais dont l'organisation et l'appropriation elles-mêmes sont chargées de symbolisme, des activités d'apprentissages des jeunes adultes. L'espace éducatif est le « décor » où sont « mis en scène » (Goffman, 1973) non seulement l'acte d'apprendre, mais aussi la place et la situation des jeunes adultes au regard de l'établissement scolaire et, par homologie, de la société dans son ensemble.

Sur les deux sites, l'espace éducatif délimite un « nous » distinct, propre à l'ensemble des acteurs et propice aux activités d'apprentissage. Cet espace peut être plus ou moins organisé et ouvert à l'extérieur. Pour les jeunes adultes les plus marginalisés, il constitue en plus, et parfois même en premier lieu, un refuge sécuritaire face aux aléas de la rue. L'organisation et l'utilisation, par les acteurs qui s'y sont engagés, des différents lieux constitutifs de l'espace éducatif révèlent la présence de pratiques éducatives et sociales adaptées et inclusives qui dépassent largement le simple ajustement fonctionnel aux contraintes architecturales.

L'espace découpe ainsi des zones identitaires de manière plus ou moins marquée sur les deux sites. Sur le site 1 par exemple, les différents lieux fréquentés permettent un processus d'identification plurielle : dans la classe, on est étudiante ou étudiant; dans la Maison solidaire, on est jeune de la rue; à l'Université ouverte, on apprivoise la vie universitaire; et, lors des sorties, on est citoyen, citoyenne, consommateur et consommatrice. On retrouve aussi des traces de marquage ou d'appropriation individuelle, par une apprenante ou un apprenant, de l'espace collectif, par exemple les plantes disposées dans la salle par Clément ou les piles de livres qui constituent les « coins » individuels, respectés par tous. Sur le site 2, par contraste, on demeure étudiant, voire « élève » selon le vocabulaire des enseignantes et des enseignants, en tout lieu, même à l'occasion de rencontres fortuites

à l'extérieur du service. Les traces de marquage ou d'appropriation individuelle sont aussi beaucoup moins évidentes. Ce qui apparaît ici comme une différence d'approche peut s'interpréter comme une adaptation locale contrastée du même principe qui vise à harmoniser la symbolique de l'espace avec les caractéristiques des jeunes adultes. La distance avec le scolaire, et le social, des participantes et participants du site 1 inspire un découpage de l'espace différencié et gradué qui, en permettant des zones de retrait ou de temporisation, pourrait favoriser un apprivoisement progressif de l'apprentissage structuré. On offre plutôt aux apprenantes et apprenants du site 2, qui accusent une rupture moins marquée avec l'école, un espace plus homogène propre à favoriser un approfondissement de l'identification au statut d'étudiant et de l'intégration au milieu scolaire.

Par ailleurs, la quasi-absence de ségrégation dans l'espace, y compris au moment des repas, entre les jeunes adultes et le personnel enseignant, au-delà d'assurer une continue disponibilité envers les échanges, contribue au rapprochement symbolique des deux groupes. Manger à la même table, c'est, avant tout, accepter l'autre, sinon comme son égal, au moins comme étant digne de partager une partie de sa vie ordinaire. L'organisation de l'espace éducatif vient ainsi soutenir une démarche de réconciliation des jeunes adultes avec le monde scolaire et de repositionnement symbolique dans l'espace social.

<108

## **Temporalités**

Les temporalités sont les cadres temporels expérimentés et utilisés par les acteurs pour organiser leurs existences quotidiennes. Dans la foulée d'auteurs qui, comme Jean-Pierre Boutinet (2004), constatent l'éclatement de ces temporalités qui caractérise notre époque, notre travail de terrain nous a permis de repérer de multiples temporalités portées en parallèle par les acteurs des deux sites.

Dans l'ensemble, nous remarquons que les temporalités des apprenantes et apprenants se situent dans le registre de l'immédiat. Malgré certaines tentatives pour les y amener, ces jeunes sont peu portés à envisager la durée, à se projeter dans l'avenir, à reconnaître un projet, à fournir un effort en vue d'un objectif à moyen ou à long terme. Ce type de temporalité contraste fortement avec celui imposé par la structure scolaire et par le discours social dominant qui lie la scolarisation des jeunes adultes à l'élaboration et à l'appropriation d'un projet, à la préparation de l'avenir et à une plus ou moins lointaine insertion dans le marché de l'emploi. Le défi qui se pose alors à l'organisation du service de soutien est de travailler à la fois dans l'immédiateté, pour soutenir l'engagement, et sur la durée, pour susciter l'intégration, par les apprenantes et les apprenants, d'une perspective de long terme, favorisant la persévérance en dépit des contrariétés momentanées ainsi que l'autonomie dans la formulation et la conduite d'un projet de formation et d'insertion à long terme.

Les temporalités d'action des enseignantes et des enseignants s'adaptent ainsi à ces contingences. En présence des jeunes adultes, particulièrement dans le cadre des activités de soutien individualisé où l'attention transite d'apprenant à apprenante, de matière en matière, superposant parfois deux ou plusieurs interventions, ce sont les temporalités du moment présent qui dominent et s'imposent. Cependant, le cadre général de l'action s'inscrit plutôt dans un horizon plus large et lointain. Ce cadre s'installe, de manière plus évidente, au cours des activités de planification qui rassemblent l'équipe d'intervention avant l'arrivée ou après le départ des apprenantes et des apprenants. Il transparaît aussi, mais de manière plus subtile, dans le regard porté sur les jeunes adultes; au-delà du rendement et du comportement immédiats, ce regard reste fixé sur le potentiel, le futur possible, l'être en projet et, d'une certaine manière, le projet institutionnel de scolarisation du groupe auquel ces jeunes appartiennent.

Du point de vue temporel, la différence la plus marquée sur les deux sites réside dans l'imposition organisationnelle du rythme quotidien. Sur le site 2, la cloche qui sonne rappelle systématiquement la limite entre deux blocs d'activités. Les arrivées, les départs, les pauses, les périodes de travail individuel et les activités de groupe, sont gérés globalement pour l'ensemble de l'école, laquelle synchronise même certaines de ses plages horaires avec le CEA. Alors que les contenus spécifiques des blocs d'activités peuvent être réorganisés, parfois à la dernière minute, pour mieux s'adapter aux circonstances, il y a beaucoup plus de contraintes en ce qui concerne leur minutage. Il y a un temps pour chaque chose et chaque chose a son temps. Cette prévalence de la temporalité institutionnelle contraste avec le site 1 où prime l'adaptation aux rythmes individuels, tant pour les heures d'arrivée et de départ que pour la gestion des pauses, malgré un certain arrimage avec les horaires de l'organisme communautaire, notamment pour les repas.

Alors que l'organisation de l'espace éducatif est intimement liée au rapport symbolique à l'autre et à la relation éducative, on peut lier l'organisation des temporalités à la mise en œuvre et à la formalisation des actions. Il peut s'agir des tâches d'enseignement et d'encadrement pour les intervenants et intervenantes, des activités d'apprentissage ou des démarches d'insertion pour les jeunes adultes. Toutefois, comme les jeunes adultes participant aux services s'inscrivent généralement dans des temporalités brèves qui ne permettent pas de baser l'agir sur une construction objectivée que seul permet l'établissement d'un rapport à l'avenir, il semble que la régulation de leurs actions passe davantage par l'appartenance à l'espace éducatif, par la relation éducative, par les règles et par la discipline.

## Règles, contrôle et relation éducative

Un enjeu important du processus de régulation au sein des services adaptés aux jeunes adultes consiste à entretenir le délicat équilibre entre, d'une part, le maintien de la relation éducative et de l'engagement des apprenantes et apprenants, et, d'autre part, la continuité d'un mode de fonctionnement et d'un niveau d'activité propices à l'apprentissage. Nous constatons que les activités sur les deux sites sont régies par un ensemble de règles plus ou moins explicites, dont certaines sont imposées par l'extérieur (CEA, organisme communautaire, commission scolaire). À l'intérieur de ces cadres normatifs, les intervenantes et intervenants appliquent, traduisent ou relativisent les règles afin d'assurer un fonctionnement optimal et une conformité aux attentes venant de l'externe.

Sur le site 1, le fait que la fonction d'évaluation officielle des apprentissages soit assurée au CEA, dans un bâtiment éloigné de la commission scolaire, et qu'une partie importante de la régulation des comportements soit prise en charge par les intervenantes et les intervenants de la Maison solidaire dispense les enseignantes des aspects les plus lourds qui découlent des fonctions de contrôle. Face à de jeunes adultes ayant un rapport souvent tendu avec l'autorité, elles peuvent assumer plus aisément les rôles de traduction des règles et instructions venant de l'extérieur, se rendant ainsi complices d'une meilleure compréhension, par les apprenantes et les apprenants, de leurs rationnels. Cette position leur donne aussi la latitude de «prendre le parti» des jeunes adultes, à l'occasion, lorsqu'ils sont confrontés à des exigences qui leur paraissent discutables, ce qui leur permet de renforcer chez eux la relation de confiance et le sentiment d'être compris.

La régulation sur le site 2 est davantage typique du milieu scolaire, ce qui paraît bien convenir aux apprenants et apprenantes qui le fréquentent et qui semblent mieux réagir, de l'avis du directeur, à un encadrement serré, particulièrement en ce qui concerne le contrôle des absences. Alors qu'apparemment, elle n'est jamais évoquée sur le site 1, la possibilité d'exclusion pour motif disciplinaire, sans être vécue comme une menace constante, est ici bien réelle. Fréquenter le service est conçu comme un privilège qui doit se mériter. Toutefois, ces règles ne sont pas pour autant figées et rigides. De plus, le fait qu'elles soient rarement nommées explicitement, qu'elles relèvent plutôt d'un fond culturel transmis, entre autres, par le groupe de pairs déjà initiés, contribue à leur souplesse. En équipe ou individuellement, les enseignantes et enseignants assument ici davantage les fonctions d'autorité et de contrôle, en les exerçant en même temps que les fonctions de soutien ou en les faisant succéder en alternance avec ces dernières. La conduite des rencontres individuelles de nature disciplinaire est assumée par un des enseignants qui est mandaté par l'équipe-école, et non par le directeur du CEA. Les examens qui, eux aussi, ont lieu au CEA dans le bâtiment voisin sont corrigés par les enseignantes et enseignants de l'école.

Ainsi, dans les deux services, les enseignantes et enseignants sont placés à l'interface entre les jeunes adultes et l'établissement. Après avoir lu une version préliminaire du rapport, une enseignante résume ainsi cette préoccupation : «Je crois qu'il est important que les enseignants fassent partie de leur vie [...qu'ils se disent] "Si elle m'écoute, peut-être que d'autres aussi peuvent m'écouter, me comprendre". » Pour soutenir la relation, le personnel se fait rassurant, complice et traducteur d'un monde qui, pour les jeunes adultes, peut être aussi difficile à appréhender qu'il peine à les comprendre. Pour engendrer l'action, le personnel se fait porteur d'une autorité bienveillante auprès des jeunes qui y sont le moins réfractaires.

Face à l'établissement d'enseignement, les enseignantes et enseignants répondent d'un projet de socialisation dont ils sont la courroie de transmission. Leur engagement en ce sens est remarquable à plusieurs égards et il paraît essentiel au succès des services. Aux ressources institutionnelles consenties qui, entre autres, permettent le maintien de rapports apprenants-enseignant moins élevés, s'ajoutent leur sensibilité et leur enthousiasme à fournir l'accompagnement individualisé et soutenu dont ces jeunes adultes ont besoin. Les apprenantes et apprenants ne sont pas considérés comme des cas, mais plutôt comme des individus; de plus, un rapport qu'on pourrait qualifier de personnel s'établit entre eux et les enseignantes et enseignants. Malgré tout, des irritants persistent. Ainsi, les enseignantes du site 1 sont coincées entre les exigences institutionnelles, qui demandent de maintenir un rapport apprenants-enseignant permettant le financement du service, et les besoins de souplesse de jeunes adultes souvent réfractaires au contrôle et à l'autorité. Elles se retrouvent dans la position des fonctionnaires de première ligne décrits par Michael Lipsky (1980) qui sont confrontés à des normes et des prescriptions découlant d'une politique qui entre en contradiction avec l'atteinte efficace de ses objectifs à l'échelle locale. Comme les fonctionnaires étudiés par Michael Lipsky, elles ont alors le choix entre un désistement qui prend la forme d'un changement de poste ou d'un épuisement professionnel, la résignation face à une situation qu'elles jugent incontournable ou bien la mise en place d'adaptations locales visant à concilier les contraintes institutionnelles et leur idéal de pratique.

## **Environnements éducatifs adaptés**

L'adaptation d'un environnement éducatif se joue dans l'espace, les temporalités, les modes de régulation et la relation pédagogique. À l'intérieur de ces grandes dimensions, on trouve deux grandes constantes : la nécessité de tenir compte des caractéristiques particulières des jeunes adultes desservis et du milieu d'accueil, principalement au regard de leur degré de rupture avec la chose scolaire en particulier et la société en général. Pour y arriver, le soutien et une certaine communauté de vision avec le milieu d'inscription du service, l'organisme communautaire dans le cas du site 1 et le CEA dans celui du site 2, sont essentiels, tout comme le sont l'engagement et la sensibilité des personnes qui interviennent.



Il en découle que la mise sur pied de services adaptés ne peut reposer sur un modèle unique ou universellement transposable. L'existence de services aussi différents que le sont les deux dont nous avons fait état n'est pas fortuite, mais nécessaire. D'ailleurs, à la lecture d'une version préliminaire du présent rapport, les personnes qui enseignent dans chacun des sites constataient, avec étonnement, les contrastes dans les pratiques des deux milieux. Devant certaines pratiques de l'autre service, elles faisaient remarquer combien ces pratiques semblaient adaptées à ce milieu, mais impossibles à appliquer dans le leur. Nous pouvons donc affirmer que, si les principes qui sous-tendent les interventions, peuvent être pris comme base commune, leur mise en œuvre peut mener à des pratiques fort diversifiées et, dans certains cas, difficilement exportables d'un milieu à un autre. Cela renforce l'idée qu'il ne saurait y avoir de « recette » ou de modèle idéal, pris au premier degré - celui des pratiques effectives ou des mises en œuvre particulières -, mais plutôt des principes guidant l'intervention qui doivent être adaptés à chaque milieu, aux groupes d'intervenants et, surtout, aux caractéristiques et situations des jeunes adultes en formation.

Notre recherche aura permis de documenter et de mieux comprendre certaines pratiques de soutien à la poursuite de la formation de base des jeunes adultes faiblement scolarisés. Toutefois, le caractère récent de leur introduction de même que le peu de recherches effectuées jusqu'ici dans ce domaine laissent un vaste champ ouvert à l'investigation. La mise en place et le maintien d'activités de soutien à cette population sont essentiels à son inscription de plein droit dans une démarche d'éducation tout au long de la vie, comme l'affirme la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. Nous sommes d'avis que la poursuite de la recherche, qui vise à mieux comprendre l'expérience des jeunes gens qui ont fréquenté et fréquentent ces services, ainsi que celle du personnel actif dans ces services, est tout aussi essentielle.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ARBORIO, A.-M., et P. FOURNIER (1999). *L'enquête et ses méthodes: l'observation directe*, Paris, Nathan.

BELISLE, R. (1994). *Document de réflexion sur l'approche partenariale avec les ONG* (diffusion interne), Montréal, Direction des politiques et programmes de relations culturelles du ministère des Affaires internationales, de l'Immigration et des Communautés culturelles.

BÉLISLE, R. (dir.). (1995). *Nos compétences fortes. Savoir reconnaître des apprentissages faits dans l'action*, Montréal, Institut canadien d'éducation des adultes (ICÉA).

BÉLISLE, R. (1996). «Les savoirs des uns et des autres», *Bulletin de l'Institut canadien d'éducation des adultes*, 17(4), p. 2-3.

BÉLISLE, R. (2003). *Pluralité du rapport à l'écrit d'acteurs œuvrant en milieux communautaires auprès de jeunes adultes peu scolarisés*, thèse de doctorat, Université de Sherbrooke.

BOURDON, S., et S. ROY, (2004a). *Le plaisir d'apprendre. J'embarque quand ça me ressemble. Cadre andragogique pour les services de formation et d'accompagnement adaptés visant les décrocheuses et décrocheurs scolaires ou faiblement scolarisés de 16 à 24 ans*, (avec la collaboration de Patricia Dionne et Marie-Hélène Leclerc), Québec, gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.

BOURDON, S., et S. ROY, (2004b). *Le plaisir d'apprendre. J'embarque quand ça me ressemble. Fiches descriptives des services de formation et d'accompagnement adaptés visant les 16-24 ans faiblement scolarisés* (avec la collaboration de Rachel Bélisle), Québec, gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.

BOUTINET, J.-P. (1999). *Anthropologie du projet* (5<sup>e</sup> édition), Paris, Presses universitaires de France.

BOUTINET, J.-P. (1998). «Pertinence et impertinence du projet en orientation», *Cahiers Binet Simon*, (3/4), 11-22.

BOUTINET, J.-P. (2004). *Vers une société des agendas. Une mutation des temporalités*, Paris, Presses universitaires de France.

CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.

CODERRE, C., et M.-È. MARTEL, (1998). «Des outils d'intervention féministe à l'image d'une pédagogie féministe», dans C. SOLAR (dir.), *Pédagogie et équité*, Montréal, Les Éditions Logiques, p. 99-129.

COLLERETTE, P. (1996). «Études de cas (méthode des)», dans A. MUCCHIELLI (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, p. 77-80.

COMMISSION CANADIENNE POUR L'UNESCO (1997). *Apprendre, ensemble, tout au long de nos vies. Trousse d'animation concernant le Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21<sup>e</sup> siècle* (conception R. Bélisle), Ottawa, Commission canadienne pour l'UNESCO.

CORDEAU, J.-P. (2003). «La découverte de l'autre à travers la nourriture», dans D. LATOUCHE (dir.), *Voulez-vous manger avec moi?*, Montréal, Fides, p. 211-224.

DEJOURS, C. (1993). «Intelligence pratique et sagesse pratique: deux dimensions méconnues du travail réel», *Éducation permanente*, (116), p. 47-70.

DELORS, J. (dir.) (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21<sup>e</sup> siècle*, Paris, Éditions Odile Jacob et UNESCO.

DIRECTION DE LA FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES (2002). *Document d'information sur les services de reconnaissance des acquis extrascolaires*, Québec, ministère de l'Éducation, [http://www.meq.gouv.qc.ca/dfga/reconnaissance/pdf/acquis2002.pdf].

DUBET, F. (2001). «Entrée dans la vie et socialisation en France», dans L. ROULLEAU-BERGER et M. GAUTHIER (dir.), *Les jeunes et l'emploi dans les villes d'Europe et d'Amérique du Nord*, Paris, Éditions de l'Aube, p. 27-41.

GEERTZ, C. (1973). Thick Description: Toward an Interpretative Theory of Culture, in *The Interpretation of Cultures*, New York (NY), Basic Books, p. 3-30.

GOFFMAN, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi* (A. Accardo, traducteur), Paris, Les Éditions de minuit.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. Apprendre tout au long de la vie*, Québec, ministère de l'Éducation.

JANOSZ, M., et M.-A. DENIGER (2001). *Évaluation de programmes de prévention du décrochage scolaire pour des adolescents de milieux défavorisés*, Montréal, CRIRES.

KOHN, R. C., et P. NÈGRE (1991). *Les voies de l'observation*, Paris, Nathan.

LAÏDI, Z. (2000). *Le sacre du présent*, Paris, Flammarion.

LAPERRIÈRE, A. (1997). «L'observation directe», dans B. GAUTHIER (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données* (3<sup>e</sup> édition), Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 241-262.

LE BOUËDEC, G. (2002). «La démarche d'accompagnement, un signe des temps», *Éducation permanente*, (153), p. 13-19.

LECOMPTE, M. D., et J. PREISSLE (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research* (2<sup>e</sup> édition), Londres, Academic Press Inc.

LE MEUR, G. (1998). *Les nouveaux autodidactes. Néoautodidaxie et formation*, Lyon/Sainte-Foy, Chronique sociale/Les Presses de l'Université Laval.

LIPSKY, M. (1980). *Street-Level bureaucracy. Dilemmas of the individual in public services*, New York, Russell Sage foundation

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2002). *À chacun son rêve. Pour favoriser la réussite. L'école orientante* (01-00346), Québec, gouvernement du Québec, [http://www.meq.gouv.qc.ca/dassc/pageservices.html].

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001). *Programme de formation de l'école québécoise* (01-00374), Québec, gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1998). *Services de formation à l'intégration sociale. Programme d'études* (98-0347), Québec, Direction de la formation générale des adultes.

POSTIC, M. (2001). *La relation éducative* (9<sup>e</sup> édition), Paris, Presses universitaires de France, (1<sup>re</sup> édition 1979).

SPRADLEY, J. P. (1980). *Participant observation*, New York (NY), Holt, Rinehart and Winston.

VINCENT, G., B. LAHIRE et D. THIN (1994). «Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire», dans G. VINCENT (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, p. 11-48.



LE PLAISIR D'APPRENDRE

**J'EMBARQUE**  
QUAND ÇA ME **RESSEMBLE**