

UNIVERSITE DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Département de Pédagogie

Programme de maîtrise en enseignement de l'anglais au secondaire

Essai de maîtrise

**Mieux connaître ses élèves à la formation générale des adultes pour mieux les
accompagner**

Caroline Levasseur

Travail présenté à Caroline M. Gwyn Paquette

Mai 2016

RESUME

Résumé

La réussite et la persévérance des étudiants inscrits en formation générale adulte est un enjeu social et éducatif au Québec. La diversité et la fragilité de cette clientèle en est un second. Pour l'enseignant dans ce contexte, il est essentiel que des stratégies pédagogiques renforçant l'estime de soi et permettant la différenciation étayent son intervention. Cependant, celui-ci se sent parfois démuné. Des informations sur le parcours scolaire antérieur des étudiants qui lui sont confiés et sur les défis à relever pour chacun lui permettraient d'être plus proactif quant aux risques de décrochage. Un portrait-questionnaire a été élaboré pour répondre au besoin de ces enseignants qui veulent mieux connaître leurs élèves pour mieux les accompagner. Il peut devenir un point d'ancrage pour une relation éducative éclairée et collaborative. Des entrevues interrogeant des enseignants sur leurs perceptions avant l'élaboration de l'outil puis après sa mise à l'essai nous informent sur la pertinence et le gain possible de cette démarche.

Summary

The success and perseverance of students enrolled in adult general education is a social and educational issue in Quebec. The diversity and fragility of these students is a pedagogical challenge. For the teacher in this context, it is essential that educational strategies enhancing self-esteem and allowing differentiation support the practice. Yet, teachers sometimes feel helpless. Getting some information on ones' own students' former school experience and personal struggles could allow a better responsiveness to the risks of dropping out. A "portrait-questionnaire" has been developed to meet the need of those teachers who want to know their students better in order to give better support. It can become a starting point for an informed and collaborative educational relationship. Interviews questioning teachers about their perceptions before the development of the tool and then after testing it inform us about the relevance and the possible gains from this approach.

Resumen

El éxito y la perseverancia de los estudiantes matriculados en la educación general para adultos es un problema social y educativo en Quebec. La diversidad y la fragilidad de estos clientes también lo es. Para el profesor, en este contexto, es esencial que las estrategias educativas que mejoran la autoestima, permitiendo la diferenciación apoyen su intervención. Sin embargo, este se siente a veces impotente. La información sobre la trayectoria escolar de los alumnos que se le confían y los desafíos para cada uno le permitirían ser más sensible en cuanto a los riesgos de volver a abandonar los estudios. Un retrato-cuestionario fue desarrollado para satisfacer las necesidades de aquellos profesores que quieran conocer mejor a sus estudiantes para darles un mejor apoyo. Puede convertirse en una base para una relación educativa clara y colaborativa. Las entrevistas hechas a los maestros acerca de sus percepciones antes del desarrollo de la herramienta y después de la prueba nos informan acerca de la pertinencia y la posible ganancia de esta medida.

Je tiens à remercier chaleureusement les collègues qui m'ont soutenue et qui ont participé tout au long de cette recherche : Joanne, Martine, Lise, Sylvie et Hélène. Je remercie aussi Jean-Marie, France et mes enfants pour leur compréhension et leur patience. J'aimerais enfin exprimer toute ma reconnaissance à Mme Caroline M. Gwyn Paquette pour la qualité de son accompagnement, sa flexibilité et sa confiance rassurante.

TABLE DES MATIERES

Liste des figures	8
Liste des tableaux.....	9
Liste des abréviations, des sigles et des acronymes.....	10
Introduction ..	11
Premier chapitre : problématique.....	12
1 Introduction 12	
1.1 Contexte de recherche : la formation générale adulte.....	12
1.2 Un enjeu éducatif et social	12
1.3 Le problème de recherche.....	14
1.4 La clientèle.....	14
1.5 La formation et les pratiques des enseignants.....	16
1.6 Une organisation pédagogique particulière.	17
1.7 La loi sur la confidentialité	18
1.8 Les attentes du gouvernement envers les enseignants en termes de compétences professionnelles.....	19
1.9 La compétence professionnelle ciblée en lien avec la différenciation.....	20
1.10 Conclusion	22
Deuxième chapitre : cadre conceptuel et recension des écrits	23
2.1. Recension des écrits- la nécessité de reconnaître l'apprenant	23
2.2. Cadre de référence	24
2.2.1. Les courants théoriques.....	25
2.2.1.1. La différenciation pédagogique	26
2.2.1.2. Le concept d'apprentissage.....	28
2.2.1.3. L'engagement	28
2.2.1.4 Le sentiment de compétence.....	30
2.2.1.5 Le sentiment de contrôle.....	32
2.2.2 La relation éducative.....	33
2.2.2.4 L'apprenant et le guide	33
2.2.2.5 Le lien maître-élève	34
2.3 Revue de littérature dans le but d'identifier les caractéristiques générales de nos élèves ..	36
2.3.1 Qui sont ces élèves qui décrochent si rapidement ?.....	37
2.3.2 Quelles sont les caractéristiques personnelles de ces élèves ?.....	43

2.3.3	Pourquoi ces élèves décrochent-ils ?	48
2.3.4	Comment mieux connaître ces élèves ?	54
2.4	Conclusion	56
2.1.	Question spécifique de recherche et les objectifs de la recherche	59
TROISIÈME CHAPITRE : MÉTHODOLOGIE		63
3	Introduction.....	63
3.1	Type de recherche	63
3.2	Description des étapes de la démarche et de la collecte des données	63
3.3	Participants.....	64
3.3.1	Participants de l'équipe éducative (étape 1, 3, 4 et 5).....	64
3.3.2	Élèves participants à la mise à l'essai (étape3)	65
3.3.3	Considérations éthiques de la démarche	65
3.4	Collecte des données.....	66
3.5	Protocole des rencontres avec les enseignants.....	66
3.5.1	Entrevues semi dirigées à l'étape1	66
3.5.2	Focus groupe – validation du questionnaire.....	69
3.5.3	Entrevues semi-dirigées à l'étape 4.....	70
3.6	Mise à l'essai du questionnaire	71
3.7	Analyse des données	71
3.8	Conclusion	72
QUATRIÈME CHAPITRE : RÉSULTATS DE LA RECHERCHE		73
4.	Introduction.....	73
4.1	Étape1 : entrevues semi-dirigées avant l'élaboration du portrait-questionnaire.....	73
4.1.1	Entrevues avec les enseignantes.....	74
4.1.2	Entrevue avec Hélène Saint-Laurent, conseillère pédagogique, conceptrice de matériel d'enseignement-apprentissage et membre du conseil d'administration de l'AQIFGA	84
4.1.3	Conclusion sur les entrevues de l'étape 1	86
4.2	Étape2 : élaboration du portrait-questionnaire.....	87
4.2.1	Synthèse des éléments identifiés dans la recension des écrits et durant les entrevues	87
4.2.2	Rédaction du portrait-questionnaire	89
4.2.3	Le portrait-questionnaire proposé	90
4.3	Étape3 : focus-groupe de révision de l'outil questionnaire produit suite à la première étape.....	90

4.4	Étapes 4 et 5 : mise à l'essai volontaire du portrait-questionnaire puis entrevues semi-dirigées pour identifier les gains et les limites du matériel produit	91
4.4.1	Administration de l'outil et réaction des élèves	91
4.4.1.1	Le partage des informations	92
4.4.1.2	Divulgarion des informations	93
4.4.2	Perceptions du gain dans la pratique	94
4.4.2.1	La surprise	94
4.4.2.2	La construction du lien	95
4.4.2.3	Le lien de confiance.....	95
4.4.2.4	La construction de l'estime de soi	95
4.4.2.5	L'effet miroir	96
4.4.2.6	Le portrait questionnaire comme outil de prévention.....	96
4.4.3	Irritants	97
4.4.3.1	Le refus significatif.....	97
4.4.3.2	L'ampleur de l'entreprise	98
4.5	Conclusion sur la collecte de données	98
CINQUIÈME CHAPITRE : CONCLUSIONS		100
5.	Introduction.....	100
5.1	Résumé des résultats de la recherche.....	100
5.2	Réserves	100
5.3	Améliorations concernant la forme.....	101
5.3.1	Améliorations concernant le partage des informations.....	101
5.4	Limites de la recherche	101
5.5	Développements.....	102
5.5.1	Le point de vue d'une professionnelle en orientation professionnelle	103
5.5.2	Ouvertures possibles dans le milieu.....	104
5.6	Poursuite de la démarche	104
5.7	Analyse réflexive sur les gains d'une démarche de recherche pour l'enseignant. ..	104
5.8	Conclusion	105
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES		107
ANNEXE A-PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE-ACTION MENÉE EN 2009-2010 PAR LE SARCA SUR LES MOTIFS DE DÉPART DES ÉLÈVES INSCRITS À LA FGA		116
ANNEXE B-PORTRAIT-QUESTIONNAIRE VERSION A		129

ANNEXE C-PORTRAIT-QUESTIONNAIRE-VERSION B.....	143
ANNEXE D-GUIDE D'ADMINISTRATION ACCOMPAGNANT LE PORTRAIT-QUESTIONNAIRE	157

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1: BESOINS ET OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE, INSPIRE PAR ROBINEAULT, 1984	29
FIGURE 2: LE SENTIMENT DE CONTROLE, D'APRES VIAU ET LOUIS, 1997.....	32
FIGURE 3: LE SENTIMENT DE CONTROLE, D'APRES VIAU ET LOUIS, 1997.....	31
FIGURE 4: LE SENTIMENT D'INCOMPETENCE ET D'INSECURITE, D'APRES GALAND ET VANLEDE, 2004-2005.....	31
FIGURE 6: SCHEMA SYNTHESE DES ELEMENTS JUGES PERTINENTS A INCLURE DANS LE PORTRAIT-QUESTIONNAIRE.	89

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU I: PORTRAIT DES ÉLÈVES AUX PRISES AVEC DES PROBLÈMES D'ABSENTÉISME À LA FGA.....	40
TABLEAU II: FACTEURS NÉGATIFS INFLUANT SUR LA RÉUSSITE SCOLAIRE AU SECTEUR JEUNE.	43
TABLEAU III: FACTEURS INFLUANT SUR LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE AU SECTEUR JEUNE. .	44
TABLEAU IV: CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES (SELON LE SEXE) INFLUENÇANT LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE AU SECTEUR JEUNE.	44
TABLEAU V: TYPOLOGIE DES DÉCROCHEURS AU SECTEUR JEUNE.	45
TABLEAU VI: CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES DES DÉCROCHEURS DE 16 ANS ET PLUS AU SECTEUR JEUNE.....	45
TABLEAU VII: TYPOLOGIE DES ÉLÈVES AU SECTEUR ADULTE.....	46
TABLEAU VIII: TESTS DIAGNOSTIQUES FRÉQUEMMENT UTILISÉS PAR LES PSYCHOÉDUCATEURS AUPRÈS DES ÉLÈVES ADOLESCENTS EN LIEN AVEC LE DÉCROCHAGE.	54
TABLEAU IX: QUESTIONNAIRE POUR L'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE, ÉTAPE1. ENSEIGNANTS. .	67
TABLEAU X: QUESTIONNAIRE POUR L'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE, ÉTAPE1. CONSEILLÈRE PÉDAGOGIQUE	68
TABLEAU XI: QUESTIONNAIRE POUR L'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE, ÉTAPE4.	70
TABLEAU XII: TABLEAU DES ÉLÉMENTS JUGÉS PERTINENTS À INCLURE DANS LE PORTRAIT-QUESTIONNAIRE	88
TABLEAU XIII: TESTS PSYCHOMÉTRIQUES CONSULTÉS DURANT LA RÉDACTION DU PORTRAIT-QUESTIONNAIRE	90

LISTE DES ABREVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AQIFGA :	Association québécoise des intervenantes et des intervenants à la formation générale des adultes
CEA :	Centre d'éducation des adultes
CLSC :	Centre local de services communautaires
DGF :	Domaine général de formation
FBC :	Formation de base commune
FBD :	Formation de base diversifiée
FGA :	Formation générale adulte
MELS :	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ :	Ministère de l'Éducation du Québec (le MELS depuis 2005)
SAÉ :	Situation d'aide à l'évaluation
SARCA :	Services d'Accueil, de Référence, de Conseil et d'Accompagnement

INTRODUCTION

Après avoir enseigné l'anglais langue seconde en France, j'ai fait avec ma famille ce grand voyage jusqu'au Québec. Rapidement, j'ai entrevu à travers les yeux de mon fils un nouveau visage de l'éducation. Que l'enseignant puisse ne plus être considéré comme seul maître à bord me paraissait intrigant. Qu'il puisse ouvertement s'interroger pour construire le savoir de ses élèves, était tout aussi fascinant ! Dès mon premier contrat d'enseignante à l'éducation des adultes, j'ai découvert une réalité dans laquelle il n'est plus possible de se réfugier derrière le masque du savant. Savoir est une chose, le partager est un défi d'humilité. Un peu plus de dix ans après mon arrivée, je ne conçois plus l'enseignement que comme la démonstration d'une solidarité, un pas que l'élève et l'enseignant franchissent ensemble et l'un vers l'autre pour s'enrichir et grandir.

Les paradigmes d'apprentissage et d'enseignement se construisent d'un même mouvement, comme mues par un effet de balancier. L'un et l'autre représentent des réalités personnelles qui se rencontrent à un même instant dans une relation qui doit avoir du sens et dans laquelle chacun accepte de se questionner.

Je dédie cet essai à tous les étudiants qui ont un jour le courage de s'inscrire à la formation générale des adultes pour affronter leurs fantômes et à tous les enseignants et membres de l'équipe éducative qui ont l'humilité de les accompagner avec discernement et passion. Ensemble, nous jouons une même partition belle à entendre.

INTRODUCTION

PREMIER CHAPITRE : PROBLEMATIQUE

1 Introduction

Dans ce premier chapitre nous allons décrire le contexte de notre recherche soit le milieu d'éducation aux adultes et plus particulièrement la formation générale des adultes (formation de base et diversifiée)¹, son importance sociale et statistique dans la province de Québec, la réalité des étudiants qui la fréquente et la tâche éducative des enseignants qui les accompagnent. Nous tenterons de mettre en relief le paradoxe qui peut être vécu par ses derniers lorsqu'il faut anticiper les besoins d'ajustements pédagogiques tout en n'ayant au départ que très peu d'éléments pour dessiner un portrait sensible de chacun des étudiants qui leurs sont confiés.

1.1 Contexte de recherche : la formation générale adulte

Cette recherche se situe dans le champ de l'éducation des adultes au Québec et s'intéresse aux pratiques d'enseignement des enseignants en formation générale des adultes (FGA). L'éducation des adultes au Québec est ouverte à toute personne âgée de 16 ans ou plus au 30 juin de l'année de son anniversaire et qui a neuf années de scolarité ou moins. (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001 ; 2002,). Elle vise à combler les besoins d'apprentissages de l'adulte qui sont sanctionnés par des diplômes constituant « la norme sociale de référence pour définir la formation de base à acquérir par toutes les citoyennes et tous les citoyens ayant la capacité de le faire » (*Ibid*, 2002, p.9).

1.2 Un enjeu éducatif et social

¹ Dans le cadre de cet essai, lorsqu'il est fait mention de l'éducation aux adultes ou de la formation générale aux adultes (FGA), nous nous référons plus précisément à notre contexte d'enseignement c'est-à-dire aux élèves poursuivant les programmes de la formation de base (commune et diversifiée) au sein de la FGA. Cet essai ne prétend pas couvrir un champ plus large.

La réussite des élèves inscrits à la Formation Générale des Adultes (FGA) représente un enjeu social. Le décrochage scolaire est un phénomène préoccupant au Québec. En 2007, 25,4% des 16 à 24 ans (soit près de 250 000 jeunes) n'étaient pas titulaires d'un diplôme d'études secondaires (Marcotte, *et al.*, 2011 ; Villemagne, 2011). Parmi ceux-ci, 64% seraient inscrits en FGA (Marcotte, *et al.*, 2011). Peu scolarisés, ces jeunes adultes ont des difficultés importantes à lire et à écrire, difficultés qui auront de multiples répercussions sur leur vie, sans parler de l'accessibilité à l'emploi (Villemagne, 2011). La démarche de poursuivre leurs études, parfois après un temps d'arrêt, est un pas positif vers la réussite. On parle alors de raccrochage scolaire. Les centres FGA sont non seulement perçus comme la possibilité de poursuivre dans un nouveau contexte éducatif, mais encore « des milieux positifs offrant des points tournants favorables pour le raccrochage scolaire et la réussite éducative » au sens large. (Marcotte *et al.*, 2011, p.10).

Pourtant, dans l'échantillon étudié par Marcotte *et al.*, (2011) 15% des étudiants déclarent avoir abandonné leur formation et 17% déclarent l'avoir interrompue. La convention de gestion et de réussite éducative de notre commission scolaire des Premières Seigneuries indique quant à elle des taux d'abandon allant jusqu'à 46,15% selon les sigles de cours. En anglais langue seconde, notre discipline, la moyenne est de 24,2% tous sigles confondus en 2013-2014 mais atteint 36,11% en anglais de secondaire3 (Commission scolaire des Premières Seigneuries, 2014). Nous n'avons pas accès à des données chiffrées sur le temps de rétention des élèves en FGA mais ce que nous avons pu constater c'est que les trois premières semaines de fréquentation sont déterminantes. C'est dans la quatrième semaine suivant le début de la fréquentation que les abandons se produisent. Si l'on prend comme acquis qu'un élève qui s'inscrit au secteur FGA démontre une détermination à compléter son parcours scolaire, qu'en cela il se montre volontaire, pourquoi s'interrompt-il si rapidement ? En quoi l'offre de service ne correspond-elle pas à son attente ou en quoi ne se sent-il pas en mesure d'y répondre ? Marcotte *et al.* (2011) ont conduit une entrevue semi-dirigée pour comprendre les facteurs liés au décrochage en FGA : seulement 17,1 % déclarent avoir arrêté leurs études en raison d'une intégration socioprofessionnelle, une réorientation, un problème de santé ou un congé parental (p.65). Drolet (2013) note que l'absentéisme « en esprit » puis

physique des élèves sont des indicateurs de l'abandon à venir (Drolet, 2013, p.5). Il peut refléter une difficulté à vivre l'échec scolaire ou son éventualité ou un deuil de l'enfance difficile à faire avant d'atteindre l'autonomie (*Ibid*, p.4). L'inscription dans un centre de formation pour adultes est donc un pas vers la réussite mais est loin d'être une garantie, le taux d'abandon élevé et le taux de diplomation de 18,7 % seulement pour les 20 ans et plus contre 74,6% pour les moins de 20 ans en sont témoins (Ministère de l'Éducation des Loisirs et des Sports, 2014a, p.107).

Un phénomène corollaire au grand nombre d'abandons est aussi à déplorer. La conséquence financière des abandons après quelques semaines ou mois est que des groupes-classes ferment, les enseignants perdent alors leurs contrats tandis que les élèves qui demeurent se voient regroupés dans des classes multi-niveaux alors que les plus faibles bénéficiaient à leur inscription d'une mesure particulière les regroupant dans une classe de Formation de base commune à effectif réduit. Ces classes regroupent les sigles les moins avancés (présecondaire, secondaire1 et 2) afin de permettre aux enseignants de fournir une attention plus soutenue. La motivation des élèves qui ont été dispersés et doivent s'habituer à un nouvel enseignant est alors fragilisée conduisant à un plus grand nombre d'abandons. Ceci est source de précarité pour les enseignants (St-Laurent, 2007) et d'une gestion du tutorat non linéaire.

1.3 Le problème de recherche

Notre problème de recherche est donc le décrochage de nombreux étudiants après quelques semaines suivant leur inscription à la formation générale aux adultes. Il se situe au point de rencontre de trois réalités : celle des visées éducatives ministérielles, celle de la réalité enseignante en contexte et celle de la réalité d'une clientèle fragile.

1.4 La clientèle

Cette clientèle est fragile et hétérogène. De nombreux élèves raccrocheurs font face à des difficultés d'ordre relationnel, didactique, pédagogique ou matériel (Caselles-Desjardins, 2012). En raison du fait qu'entre le secteur éducatif du secondaire et la FGA les problèmes sociaux et affectifs n'ont pas été résolus, ils sont toujours des décrocheurs

potentiels. Des problèmes d'anxiété, une faible estime de soi, des habiletés sociales défaillantes semblent caractériser la clientèle en plus grande proportion qu'au secteur secondaire (Henripin, Proulx et Miron dans Blais, 1998). Leur disposition à faire confiance à l'adulte enseignant ou encadrant est aussi difficile (Blais, 1998). En ce qui concerne l'attitude envers l'apprentissage, il a été observé que l'habitude de l'échec a pu « mener à un sentiment d'impuissance et à la tendance à démissionner face aux difficultés » (*Ibid*, 1998, p.12). Chez ces adultes émergents (16-24 ans) ou plus âgés, des facteurs intra et interpersonnels fragilisent l'attitude face à l'apprentissage et à la scolarisation.

Des facteurs liés à l'apprentissage marquent aussi une grande partie de la clientèle : chez les adultes les plus faiblement scolarisés (moins de neuf années d'études), « des difficultés importantes à lire et écrire » vont entraver plus que l'accès à l'emploi (Roy dans Villemagne, 2011, p.203). Il n'existe pas de statistiques claires quant au nombre d'élèves présentant des problématiques d'apprentissage et comme nous l'expliquerons ultérieurement, il n'existe plus de côte en FGA ni de financement attribué en conséquence. Cependant, il est logique de supposer que les élèves en difficulté d'apprentissage au secondaire et persévérants ont rejoint les rangs de la FGA s'ils n'ont pas eu le temps d'obtenir un diplôme au secteur régulier. C'est ce qu'observent les enseignants et les cadres :

Les milieux de la FGA et de la formation professionnelle éprouvent beaucoup de difficultés à documenter convenablement les problématiques vécues. Il n'existe pas de données à l'échelle québécoise et les données locales, lorsqu'elles existent, ne sont pas toujours comparables. Par conséquent, les élèves concernés ne sont identifiés dans aucun système. Cela ne signifie pas qu'il n'y a pas de problèmes. De nombreux témoignages prouvent le contraire. Tous les enseignants, tous les conseillers pédagogiques, tous les gestionnaires d'établissement ou de service de FGA ou FP vous l'assureront : il y a chez leurs élèves une prévalence élevée de problèmes d'apprentissage, de problèmes socio-affectifs et d'autres problèmes qui interfèrent avec la réussite de ces jeunes. Les formateurs font ce qu'ils peuvent, quotidiennement, mais reconnaissent d'emblée que plusieurs situations dépassent nettement leurs compétences (Association des cadres scolaire du Québec, 2014, p.9).

1.5 La formation et les pratiques des enseignants

Les enseignants en FGA sont issus majoritairement de la formation initiale, formés dans la perspective d'un enseignement traditionnel au secondaire. Cependant, on observe l'arrivée récente de personnels non qualifiés légalement, attirés par ce secteur de la formation (Lavoie, Lévesque et Aubin-Horth, dans Caselles-Desjardins, 2012). Il s'agit d'un personnel pour la plupart féminin : « À la fin des années 90, le personnel en alphabétisation était composé à 91% de femmes dont 99% ont un statut « précaire » (Meising et Seifert, dans Caselles-Desjardins, 2012). Une formation plus particulière pour accueillir la clientèle FGA à risque n'est pas incluse dans le cursus traditionnel de la formation à l'enseignement, mais dispensée par de rares établissements (Association québécoise des intervenantes et des intervenants à la formation générale des adultes, 2012). Dans le programme de baccalauréat d'enseignement de l'anglais langue seconde, un cours obligatoire est dispensé sur la didactique en milieu particulier, c'est un cours de trois crédits qui a pour objectif de préparer les futurs enseignants à des contextes aussi différents et exigeants que « l'éducation aux adultes, l'accompagnement d'élèves en difficulté, English Language Arts, les programmes d'éducation internationale et les projets spéciaux » (Université de Sherbrooke, 2014). Ce cours, bien qu'insuffisant, représente du moins une initiation minimale nécessaire, pourtant il ne semble pas être intégré au programme de baccalauréat en enseignement des autres disciplines ! Il existe par ailleurs, à l'Université de Sherbrooke, un microprogramme de 2^e cycle en adaptation scolaire et sociale des adultes (Corréa-Molina et Villemagne, 2011). L'objectif de ce microprogramme est le développement des connaissances théoriques et pratiques en adaptation scolaire et sociale. Il enseigne comment intervenir de façon compétente à titre d'enseignante ou d'enseignant, de formatrice ou de formateur auprès d'adultes en difficultés d'adaptation scolaire et socioculturelle. À notre connaissance, c'est le seul programme d'enseignement dédié à l'éducation aux adultes au Québec et il propose un complément de formation volontaire non intégré à la formation initiale ou continue des enseignants, on peut donc supposer que la plupart des étudiants de ce programme ne sont pas et ne seront pas des enseignants en poste à la FGA.

Pourtant, le rôle de l'enseignant en FGA diffère de celui de l'enseignant au secteur des jeunes. Organisée par cahiers autonomes et individuels, la transmission du contenu y a beaucoup moins d'importance. L'enseignant doit principalement « faciliter les conditions d'apprentissage, guider l'apprentissage, appuyer l'étudiant, l'encadrer, l'outiller et lui enseigner des méthodes de travail afin qu'il devienne un apprenant autonome » (Blais, 1998, p.9). L'enseignant intervient également pour évaluer les apprentissages et pour diagnostiquer les difficultés d'apprentissage et y remédier (Sénéchal dans Blais, 1998).

Comme le résume Caselles-Desjardins : « La posture pédagogique privilégiée par les enseignants [en FGA] est orientée vers le développement personnel et le soutien de la motivation des apprenants » (2012, p.12).

- **1.6 Une organisation pédagogique particulière.**

L'éducation des adultes se démarque aussi du secteur des jeunes sur le plan organisationnel. Chacun des élèves chemine à son propre rythme. Les groupes classes sont donc hétérogènes et peuvent comprendre des élèves de tout âge et de tous les niveaux du secondaire et même du présecondaire. De plus, les élèves n'ont pas l'obligation de fréquenter l'école pendant toute l'année scolaire pour voir leurs apprentissages reconnus. On parle d'une formule organisationnelle à entrées périodiques et sorties variables (Sénéchal, dans Blais, 1998). L'élève peut commencer sa formation lors des différents moments d'inscription qui ont lieu pendant l'année scolaire et peut quitter à tout moment sans pénalité. Un ou plusieurs examens finaux sanctionnent la fin de chaque niveau et un niveau non terminé pourra être poursuivi après interruption dans un délai de trois mois à un an selon le cours. Les groupes classes sont donc très hétérogènes et la gestion pédagogique très exigeante pour l'enseignant (St Laurent, 2007). Dans notre commission scolaire des Premières Seigneuries, l'orientation des cours en anglais langue seconde est plus axée vers un enseignement collectif. Ce choix pédagogique (dont le but est de favoriser l'interaction orale et la participation active des élèves) permet de planifier des sessions d'entrée et d'examens finaux pour la plupart des

sigles. Lorsqu'un élève abandonne le cours il devra attendre pour rentrer qu'une place soit libre au moment correspondant avec les apprentissages qu'il a déjà effectué.

1.7 La loi sur la confidentialité

La loi exige que les informations personnelles des élèves (plans d'intervention et bilans orthopédagogiques du secondaire et/ou du primaire) ne soient pas directement transmises au secteur adulte même pour les 16-18 ans (Correa-Molina et Villemagne, 2011). La charte des droits et libertés de la personne (Gouvernement du Québec, 1985) comporte certaines règles concernant la constitution d'un dossier sur une personne majeure et en garantit la confidentialité. Pour concilier le respect de cette confidentialité tout en favorisant le partage de l'information aux fins d'aide éducative, il faut s'assurer tout d'abord du consentement de l'élève majeur et de la coopération du dernier établissement scolaire fréquenté (école secondaire ou centre FGA). Ce consentement doit être « éclairé, libre, écrit et donné à des fins spécifiques ». Suite aux demandes syndicales des enseignants en FGA, certaines commissions scolaires ont établi des procédures pour le partage des informations entre le secteur des jeunes et celui des adultes (Fédérations des syndicats de l'enseignement du Québec, 2007). Cependant, cette politique est interne à chaque commission scolaire (MELS, 2006a). Or, dans la ville de Québec par exemple un étudiant peut provenir de cinq commissions scolaires différentes dans un rayon de 50kms (MELS, 2014b). Il est donc fréquent qu'un dossier d'élève comportant la recommandation de mesures d'adaptations, ou de suivis particuliers ne parvienne que tardivement ou jamais à la direction pour être ensuite consulté par les enseignants.

Certains étudiants eux-mêmes peuvent être réticents à confier leurs difficultés passées, car ils ont une « perception négative du système éducatif » (Correa-Molina et Villemagne, 2011, p.67). D'autres n'ont pas conservé de copie de ces documents et leur précarité financière ne leur permet pas de consulter les spécialistes (médecins, orthopédagogues, psychologues) pour refaire un bilan. Notre centre ne peut malheureusement pas proposer ce service. Une orthopédagogue propose un suivi et une aide pédagogique auprès des quelques 2000 étudiants que compte notre clientèle mais

elle n'est pas habilitée à établir un diagnostic. Son intervention répond à une demande de l'enseignant basée sur des observations en classe ou dans le cas où un dossier de mesures particulières nous est parvenu du secteur secondaire. En raison des contraintes budgétaires, aucun psychologue n'est employé dans notre centre et nous supposons que c'est le cas dans de nombreux centres.

Certains établissements ont choisi de prendre entente avec un ou des organismes du milieu pour assurer de meilleures chances de réussite aux élèves les plus fragiles, les plus susceptibles de décrocher. Dans ce type de solution temporaire, le dépistage et la prévention se trouvent trop souvent négligés et rien ne garantit, à moyen et à long terme, une réponse adéquate aux besoins permettant la réussite du plus grand nombre, objectif visé par le MELS et des commissions scolaires. » (Association des cadres scolaire du Québec, 2014, p.10).

Des informations essentielles sur l'attitude scolaire, les difficultés d'apprentissage ou les handicaps physiques de l'étudiant peuvent donc ne jamais parvenir à l'enseignant. Intervenir adéquatement et rapidement auprès d'un élève dont la difficulté est observée sans être diagnostiquée peut, dès lors, devenir une source de préoccupation persistante.

1.8 Les attentes du gouvernement envers les enseignants en termes de compétences professionnelles

En 2001, le ministère de l'Éducation du Québec publiait un ouvrage de référence décrivant les compétences que doivent démontrer les enseignants dans le nouveau programme de formation d'enseignement au secondaire (MEQ, 2001). Il n'y a pas de document spécifique relatif au contexte d'enseignement en FGA. Il existe bien entendu de nombreuses similitudes entre les deux milieux en ce qui concerne la communication, la conception puis le pilotage de situations d'apprentissages, l'évaluation des apprentissages, et enfin la collaboration avec l'équipe éducative. La plupart des compétences sont donc aisément transférables. D'autres par contre, le sont moins du fait d'un point particulier de l'organisation du système éducatif en FGA.

La difficulté particulière de l'enseignant en FGA vient du fait que, comme nous l'avons vu précédemment, peu ou pas d'informations lui parviennent concernant les

difficultés particulières de chaque élève. Cette réalité a des incidences directes sur la pratique enseignante ce que nous expliquons plus en détail dans la partie suivante.

1.9 La compétence professionnelle ciblée en lien avec la différenciation

Les compétences professionnelles dont les enseignants doivent faire la démonstration dans leur contexte éducatif sont au nombre de 12. L'une d'elles, plus particulièrement, recommande de discerner les différences personnelles des élèves dans le but d'ajuster les interventions pédagogiques, c'est-à-dire d'offrir une différenciation pédagogique. Nous la décrivons ici telle qu'elle figure dans le programme de formation à l'enseignement (MEQ, 2001) :

La compétence 7 recommande de pouvoir : « adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap » (p.103). L'une des composantes identifie la nécessité de « rechercher l'information pertinente auprès des personnes-ressources et des parents en relation avec les besoins et le cheminement des élèves » (*Ibid*, p. 105) pour pouvoir « collaborer à la conception et à la mise en œuvre d'un plan d'intervention spécifique pour les élèves sous sa responsabilité. » (*Ibid*, P. 149). Il n'y a pas en FGA de plan d'intervention à proprement parler puisque l'élève est considéré comme adulte sur le plan éducatif. Il peut cependant y avoir collaboration à une démarche de soutien ou d'encadrement mis en place par l'équipe pédagogique, mais c'est un processus volontaire initié par la direction d'établissement. De la même façon, la loi sur la confidentialité ne permet pas de contacter un parent si l'élève a plus de 18 ans même s'il vit encore au domicile familial. Cela peut être l'occasion de situations problématiques en cas de comportements à risques, d'absentéisme ou d'échecs répétés lorsqu'il y a peu ou pas de soutien du milieu familial (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau dans Villemagne, 2011).

En ce qui concerne l'accompagnement à l'apprentissage, la différenciation pédagogique se base en général sur un faisceau d'observations. C'est le résultat d'une intuition nourrie par l'expérience, sans démarche concertée au sein de l'équipe, que ce

soit au sujet d'un possible diagnostic des difficultés observées, ou sur le soutien pédagogique interdisciplinaire à apporter (Caselles-Desjardins, 2012). Il est d'ailleurs à noter que le chapitre dédié à la compétence 7 dans le programme de formation ne mentionne qu'une seule référence bibliographique indiquant les objectifs ministériels d'intégration, mais ne renvoie à aucun document concernant les moyens ou outils pour soutenir l'enseignant (MEQ, 2001). Cela fait écho à notre préoccupation puisque ce document doit servir de guide à l'enseignant dans sa pratique.

Lorsqu'un élève n'est inscrit qu'à une seule discipline, son enseignant doit baser ses interventions sur ses seules observations et perceptions sans la possibilité de les confronter avec celles de ses collègues. Dans le cas d'un élève majeur au comportement très réservé, mais respectant les règles de vie du centre (ce qui ne justifie donc pas un signalement à la direction ou à un technicien en éducation spécialisé) il est parfois très difficile d'identifier de façon argumentée et précise les facteurs de risque de décrochage ou d'échec. Pourtant, notre observation au cours des dernières années et nos lectures nous ont conduit au constat que les premières semaines de fréquentation sont déterminantes pour la poursuite du cheminement et que les élèves les plus à risques sont souvent les plus discrets, ce que semble confirmer Marcotte *et al.* (2004). Des mesures de soutien et d'encadrement personnalisées favorisent cependant un lien d'attachement positif avec le centre et les enseignants. Et ceci influence positivement l'intégration et la réussite de l'élève (MELS, 2008 ; Fraser et Walberg, 2005). Il est donc difficile pour l'enseignant en FGA de bien connaître et de comprendre chaque élève afin de l'accueillir adéquatement, de l'encadrer, de le guider en fonction de ses besoins et de ses difficultés.

Nous pensons qu'une meilleure connaissance de la réalité multiple et complexe des jeunes et des adultes en difficulté inscrits à la FGA permettrait de « bonifier les leviers actuels d'intervention favorisant la persévérance, la réussite et l'adaptation de ces jeunes lors de leur transition à la vie adulte » (Marcotte *et al.*, 2011, p.7). Il est en effet patent que le modèle pédagogique qui ne serait qu'un prolongement de celui prescrit par le MELS au secteur d'enseignement au secondaire ne suffit pas dans notre contexte (Correa-Molina et Villemagne, 2011).

1.10 Conclusion

Ces constats et ces lectures nous orientent vers l'hypothèse suivante :

Avec plus d'informations sur les élèves inscrits en FGA, les enseignants seraient mieux outillés pour répondre aux besoins, cela aurait un effet sur le décrochage et la persévérance.

Notre question générale de recherche précise notre intention :

Quelles informations sur l'étudiant inscrit à la FGA permettraient à l'enseignant de mieux le guider ?

Nous avons décrit ici la problématique telle qu'elle peut être vécue sur le terrain par les enseignants, nous allons maintenant interroger les écrits afin de faire émerger les concepts essentiels à prendre en compte dans notre recherche

DEUXIEME CHAPITRE : CADRE CONCEPTUEL ET RECENSION DES ECRITS

Ce chapitre est divisé en trois parties : une première recension des écrits questionnera la pertinence de notre problématique par la recherche en éducation. La deuxième partie proposera un cadre de référence explicitant les paradigmes de l'enseignement et de l'apprentissage adulte. Une troisième partie recensera la littérature décrivant notre clientèle à la FGA. Ces trois parties ont pour objectif de décrire d'une part les dimensions en lien avec l'enseignement en FGA et d'autre part de prédéfinir l'objet de notre recherche soit un instrument permettant à l'enseignant de mieux connaître ses élèves pour prévenir le décrochage.

2.1. Recension des écrits- la nécessité de reconnaître l'apprenant

À cette étape de la recherche, nous avons d'abord interrogé la recherche en éducation afin de confirmer ou infirmer le fait que notre hypothèse rejoigne la préoccupation d'autres chercheurs et ensuite de découvrir si une posture pédagogique particulière à la FGA peut se dégager des recommandations d'experts. Cet exercice nous a permis d'explorer divers aspects qui seront repris plus en détail dans notre cadre de référence.

Une rapide recension des écrits nous a permis de vérifier que cette hypothèse rejoint les conclusions d'autres chercheurs. Le dossier intitulé *Questions vives et points aveugles de la recherche en éducation et en formation des adultes*, subventionné par le programme d'initiative du développement de la recherche, souligne que les conditions de travail des formateurs, notamment « ce qui leur rendrait la tâche plus soutenable » est un problème de recherche négligé qui mériterait plus d'attention de la part des chercheurs (Paquette, Halladjian et Dédard, s.d., p.24). Dans la conclusion de leur article décrivant le programme de formation des enseignants en FGA à l'université de Sherbrooke, Correa-Molina et Villemagne (2011) mentionnent quant à eux, la nécessité pour ces derniers d'adopter une approche éco-systémique, étiologique et holistique. Ils soulignent que

l'attitude envers l'apprentissage, et l'apprentissage en lui-même doivent être considérés conjointement, car l'expérience éducative ne permet pas de les dissocier lorsqu'ils se manifestent en contexte éducatif.

Villemagne (2011) recommande, elle aussi, une approche holistique « en vue de mieux comprendre l'adulte pour intervenir adéquatement » et de « développer une relation de qualité et de confiance entre l'équipe de formateurs et l'adulte apprenant » (*Ibid*, 2011, p. 212). Une connaissance plus approfondie et facilitée des apprenants semble donc au cœur de la solution pour que l'approche pédagogique soit plus adaptée.

Plus largement, l'orientation de la recherche en éducation tend aujourd'hui vers une pédagogie « actualisante » qui a pour objectif l'intégration de la personne apprenante dans son unicité (Chéné *et al.*, 1999). Le principe d'équité de cette approche doit garantir des stratégies et des pratiques enseignantes qui tiennent compte des besoins et des caractéristiques de l'ensemble des personnes et, notamment, « des groupes en marge du système » cela sous-tend entre autres, d'avoir « une connaissance approfondie de l'apprenant » (*Ibid*, p.420-422).

2.2. Cadre de référence

Comme nous venons de l'exposer, les paradigmes d'apprentissages et de l'enseignement s'articulent autour de la notion d'adéquation. Dans le contexte éducatif de la FGA où l'hétérogénéité des apprenants et l'organisation pédagogique particulière requièrent de l'enseignant adaptation de ses pratiques, réactivité et anticipation, quelles sont les principes théoriques qui définissent l'expérience éducative ? La mise en relation des concepts de pédagogie, d'apprentissage et de relation éducative nous permettra de définir un cadre de référence pour notre recherche.

2.2.1. Les courants théoriques

Plusieurs courants ont marqué les pédagogies des adultes notamment le courant comportementaliste inspiré par Skinner (1979). Ce courant, pour répondre à l'hétérogénéité des publics, définit au plus près les objectifs de formation en clarifiant les attentes des formateurs. La pédagogie par objectifs traduit donc les comportements des apprenants en objectifs opérationnels c'est-à-dire en capacité à effectuer des tâches (Maubant 2004). C'est ce courant qui a soutenu et soutient encore les objectifs d'évaluation dans les sigles où le renouveau pédagogique n'a pas encore été implanté et qui utilisent encore l'ancien programme (MEQ, 1981). En opposition, le courant humaniste insiste sur la dimension relationnelle de la formation (Freire, 1974, 1978) visant le changement social. C'est l'origine de la perception qualifiée de « missionnaire » qu'ont certains enseignants à la FGA tel que l'a décrite Caselles Desjardins (2012). Enfin, le courant constructiviste nourri par Piaget et Hinnelder (1966), Vygotski (1985), puis Bachelard (1993) affirme le caractère évolutionniste de l'apprenant dont se nourrit largement l'approche individualisée de l'enseignement en FGA. Le modèle socioconstructiviste quant à lui n'est pas totalement absent puisqu'il définit en partie l'approche du renouveau pédagogique et oriente, quand cela est possible, l'apprentissage vers une interaction entre les apprenants dans la construction des connaissances (Raby et Viola, 2007). Ce modèle est cependant plus rare en FGA en raison de l'hétérogénéité des niveaux et des objectifs dans le même groupe-classe. Il est toutefois utilisé dans le contexte de tâches particulières en sous-groupes ou dans le contexte de classes homogènes de la Formation de Base Commune (FBC) soit le premier cycle du secondaire depuis l'implantation du Renouveau pédagogique (MELS, 2007). Ainsi, ces quatre courants coexistent selon les sigles et les objectifs pour orienter la pratique enseignante en FGA, lui donnant une couleur particulière.

Un modèle propre à la formation des adultes existe cependant : l'andragogie, inspirée par Knowles, (1972, 1973) et Kidd (1975). Le point de convergence entre les deux auteurs est le respect des objectifs des adultes relativement à leur apprentissage. Ce modèle repose sur les contraintes suivantes : instaurer un climat propice à l'apprentissage

en tenant compte de l'environnement physique, de l'environnement humain et interpersonnel et du climat de l'organisation. Il prévoit de plus un mécanisme de planification individualisé dans lequel l'apprenant dispose d'une influence et d'une autonomie sur ses apprentissages tandis que l'enseignant a la responsabilité de diagnostiquer les besoins propres à l'apprenant. Cette responsabilité s'étend à la formulation des objectifs du programme parallèlement à l'évaluation de la réaction de l'apprenant, de son apprentissage et de ses résultats (Lenoir, 2006). C'est ce modèle qui prévaut dans la pratique en FGA, depuis les années 1980 (Caselles-Desjardins, 2012).

La pluralité des approches pédagogiques dans le contexte de la FGA offre une grande liberté à l'enseignant. Cependant, en l'absence de point d'ancrage relié aux besoins de l'apprenant, elles pourraient devenir contradictoires. L'apport des principes de la pédagogie différenciée peut constituer le fil conducteur pour que les interventions des enseignants trouvent une cohérence.

2.2.1.1. La différenciation pédagogique

La différenciation au sens large du terme, regroupe toutes les façons possibles de tenir compte de l'hétérogénéité des élèves (profils et parcours d'apprentissage) [...] elle fait référence à toutes les interventions que l'enseignant doit poser au regard du processus d'apprentissage afin d'assurer la réussite optimale à chaque apprenant. (Caron, 2008, p. 2).

Le concept de différenciation pédagogique pourrait donc se définir comme une conciliation respectant à la fois la nature de l'activité d'apprentissage et la nature de l'apprenant.

Dans le contexte de la FGA, où la relation éducative est basée sur un dialogue constant entre l'apprenant et l'enseignant et où le parcours de formation et le rythme d'apprentissage découlent de ce dialogue, la différenciation pédagogique n'est pas une option mais une nécessité. Elle vise à :

Adapter les méthodes et les cursus à la réalité des élèves enseignés, en moulant l'enseignement sur les besoins et les champs d'intérêt des élèves,

tout en conservant une approche rigoureuse et exigeante pour chacun (Bolduc et Van Neste, 2002, p. 24).

Cependant, pour que cette ouverture ne soit pas juste une posture humaniste mais devienne une pratique pour accroître l'efficacité, elle doit d'abord passer par une observation attentive de l'élève. Legrand fait cette mise en garde : « L'essentiel [de la pédagogie différenciée] sera des instruments de détection de cette réalité et les processus variés dans lequel l'enseignant pourra puiser pour adapter son enseignement à la réalité constatée. ». (Legrand dans Caron, 2008, p.3). Il s'agit donc pour l'enseignant, non seulement d'adapter son enseignement, mais auparavant de pouvoir établir un diagnostic pour adapter son intervention. Cette approche n'est pas juste le choix de quelques enseignants plus sensibilisés à la différence mais fait partie des recommandations ministérielles : « En disant « OUI » à la différenciation, on crée une ouverture, on fait preuve de souplesse et de flexibilité et surtout on donne la chance à tous les coureurs de participer au marathon de l'apprentissage. » MELS, 2006b, p.6).

La différenciation pédagogique a de multiples aspects. Elle peut être intuitive ou planifiée, mécanique ou régulatrice, successive ou simultanée. Elle peut adapter les productions, les processus, et les contenus. Elle peut s'opérer au début, pendant ou après une situation d'apprentissage et d'évaluation. Enfin, elle peut s'exercer au sein du groupe classe ou à l'extérieur du groupe-classe (Caron, 2008). Ainsi l'enseignant veillera à ce que l'apprenant soit toujours en mesure de réaliser un apprentissage dans une séquence qui lui soit favorable (Vygotski, 1985). Le dialogue éducatif et l'apprentissage évoluera alors dans une dynamique constructive et harmonieuse.

La différenciation peut aussi déterminer l'approche pédagogique elle-même : cognitive (centrée sur l'apprenant et son mode de fonctionnement pédagogique), behavioriste (centrée sur le contenu à enseigner), constructiviste et socioconstructiviste (centrée sur le processus de transformation et de motivation). Elle pourra donc influencer sur le choix d'un style d'enseignement en fonction de ce que son intervention veut produire sur l'apprenant.

Pour mieux accomplir son rôle devant la complexité qui caractérise toute situation d'apprentissage, l'andragogue doit pouvoir s'interroger sur le choix des approches qu'il préconise et met à la disposition de l'adulte. Il ne doit pas craindre de les remettre en question. Il doit pouvoir identifier sa propre psychologie de l'apprentissage (Robineault, 1984, p. 223).

L'andragogue est conscient que l'adulte est au centre de son activité éducative mais aussi que ce dernier a besoin de beaucoup d'aide pour dépasser ses échecs antérieurs et tout ce qui pourrait constituer un frein à l'apprentissage. L'aide de l'andragogue s'inscrit donc dans la mise à disposition de l'adulte des meilleures conditions et des outils les plus susceptibles de rendre l'apprentissage plus efficace.

2.2.1.2. Le concept d'apprentissage

Nous avons vu que l'enseignant en FGA a à sa disposition plusieurs costumes (les approches pédagogiques) mais aussi une trousse d'outils lui permettant d'ajuster sa pratique selon l'apprenant (la différenciation pédagogique). L'acteur principal est cependant l'apprenant lui-même. L'acte d'apprendre est conditionnel à des attitudes et des perceptions que nous allons maintenant décrire.

2.2.1.3. L'engagement

Robineault (1984) utilise fort à propos un proverbe chinois pour décrire la finalité de l'apprentissage : « S'ils ont faim, donne-leur du poisson, mais montre-leur à pêcher et ils ne s'en porteront que mieux ». L'apprentissage n'est pas de posséder un objet mais la « volonté d'exercer un pouvoir sur l'objet » (Dufresne-Tassé, 1981 dans Robineault, 1984). En cela, nous voulons souligner la nécessité de l'engagement dans le processus d'apprentissage : « apprendre c'est d'abord établir un rapport au monde, à soi et à autrui » (Charlot 2002 dans Cauvier et Desmarais, 2013) mais aussi devenir « acteur volontaire » (Viau et Louis, 1997).

L'apprentissage en lui-même recouvre plusieurs étapes. Il commence par la mise en relations d'informations, qui deviennent des savoirs, puis ces savoirs sont intégrés en contexte pour devenir des connaissances. Cependant, derrière toute soif de connaissances se cachent des objectifs plus personnels. Robineault (1984) à la lecture de Knowles, propose une différence entre les objectifs opérationnels que représentent l'acquisition des connaissances et les objectifs personnels que poursuit l'apprenant.

Le schéma suivant résume son constat :

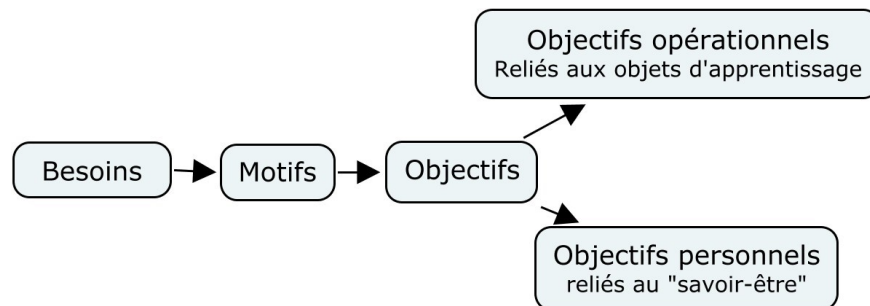


Figure 1: besoins et objectifs d'apprentissage, inspiré par Robineault, 1984

Robineault observe que les objectifs personnels sont plutôt relatifs à la personne qui apprend, à des dimensions de sa personne et relèvent davantage de son « savoir-être » (Robineault, 1984, p.221). Ainsi, pour qu'un objectif soit bien opérationnalisé, précisé, il faut connaître le motif, le besoin qui l'a suscité, donc la personne de l'apprenant. Monette (1977) ajoute: «*The educator must weigh the merit of wants* » (p. 118). Le rôle de l'enseignant est d'aider l'adulte à identifier, mesurer le besoin d'apprentissage pour qu'il devienne un objectif, mais il ne peut le faire ni pour lui ni contre lui. Une collaboration s'impose.

Lorsque ce lien entre besoin et objectif peut être défini, verbalisé, il trouve un sens pour l'apprenant. Alors seulement des objectifs personnels peuvent naître et se nourrir. Pour des adultes de retour en formation ou des jeunes peinant à terminer leur secondaire, ce besoin de sens est évident à qui les observe attentivement. Ces objectifs personnels qui sont d'ordre comportementaux et affectifs pourront modeler et soutenir une attitude propice à l'acte d'apprendre. Il faut donc en tout temps, et plus particulièrement avant toute session d'apprentissage, que l'enseignant puisse tenir compte

« des capacités générales de l'apprenant, de ses humeurs, de ses réactions affectives face à la manière dont sont organisées les situations d'apprentissage qu'on lui propose » pour que l'apprentissage prenne un sens et se construise avec le moins de tension possible (Robineault, 1984, p.221).

Dans un contexte scolaire où l'abandon ou l'échec ont eu lieu précédemment au secteur jeune, le risque de démotivation ou de non engagement est grand, comme le souligne Viau (2002) : « Les élèves en difficulté d'apprentissage ont souvent des problèmes de motivation. Leurs difficultés à apprendre, leurs nombreux échecs et l'image qu'ils ont aux yeux des autres élèves amènent bon nombre d'entre eux à se démotiver et à perdre tout intérêt à apprendre en contexte scolaire ». Il propose de déconstruire le concept de motivation scolaire. Selon lui, la perception de sa propre compétence et la perception de contrôlabilité influencent aussi et dans une large mesure l'engagement cognitif et la persévérance. (Viau, 1994). C'est ce que nous allons présenter plus en détail dans les deux parties suivantes.

2.2.1.4 Le sentiment de compétence.

La perception qu'a un élève de son degré de compétence dans l'acte d'apprendre influe aussi sur la performance. Galand et Vanlede (2004, 2005) ont mis l'accent sur deux dynamiques motivationnelles inverses : un cercle vicieux positif qui mène au succès et un autre procédant des mêmes influences qui peut mener à l'échec. Le premier schéma que nous proposons synthétise la dynamique positive :

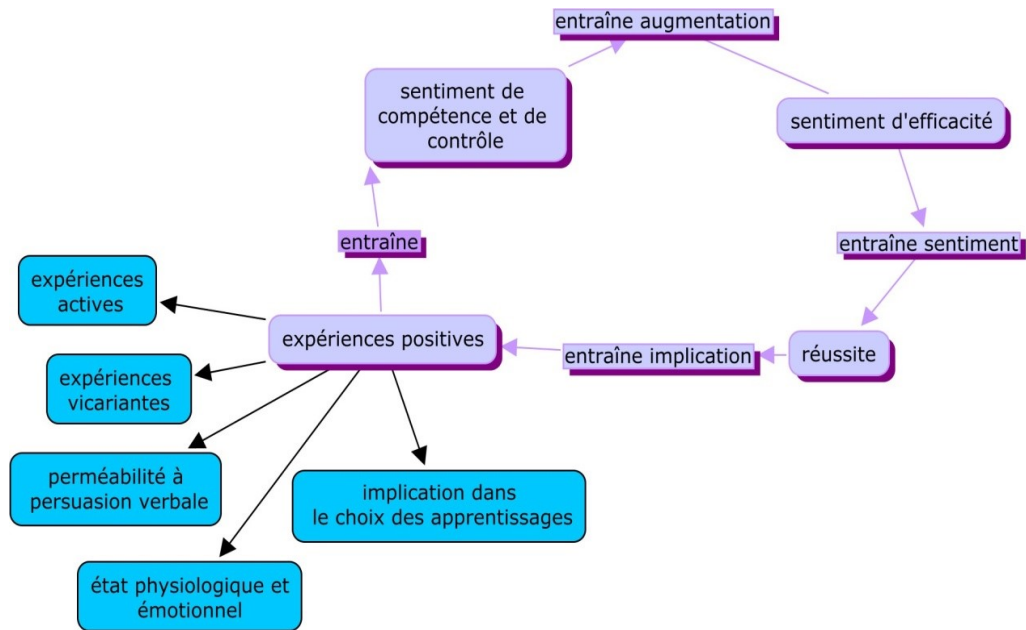


Figure 2: le sentiment de contrôle, d'après Viau et Louis, 1997.

Ce second schéma illustre le cercle vicieux négatif :

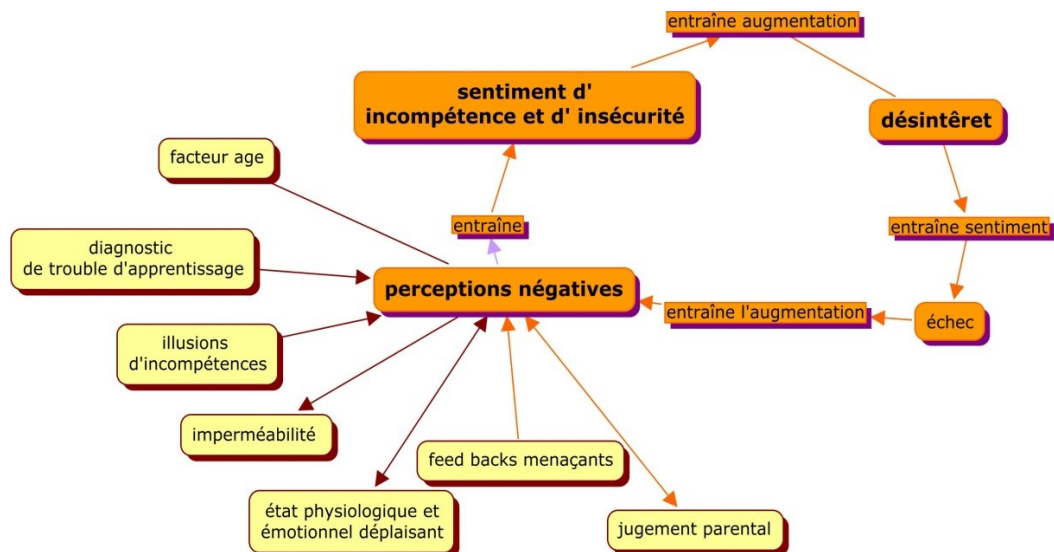


Figure 3: le sentiment d'incapacité et d'insécurité, d'après Galand et Vanlede, 2004-2005.

Ces sentiments de compétences ou d'incapacités influencent à leur tour les habiletés cognitives et métacognitives et à un degré supérieur, la méta-émotion (le sentiment de contrôle sur ses émotions lors de l'acte d'apprendre).

2.2.1.5 Le sentiment de contrôle

Viau et Louis (1997) mettent en relief les relations de dépendance entre l'engagement dans l'apprentissage, la performance et la perception de l'apprentissage. Ce schéma en résume la dynamique interne :



Figure 4: le sentiment de contrôle, d'après Viau et Louis, 1997.

La perception qu'à un apprenant de son degré de contrôle sur son apprentissage et les activités qui en font partie est un autre facteur déterminant dans sa motivation et sa performance. Le sentiment que ceux-ci lui sont imposés peut avoir un effet négatif sur l'engagement. Ceci est particulièrement vrai chez l'adulte. Cependant Viau et Louis notent aussi que pour certains autres (les plus faibles) ce sentiment d'avoir un contrôle sur le processus d'apprentissage est déstabilisant et désavantageux. Il est donc important de déterminer si tel apprenant est prêt à faire l'expérience de l'autonomie et à quel degré (Viau et Louis, 1997, p.151).

Il apparaît donc que le processus d'apprentissage est intimement relié d'une part aux objectifs opérationnels et personnels et d'autre part à des caractéristiques personnelles en lien avec le concept d'apprentissage (sentiment de contrôle, sentiment de compétence et de performance). Dans le cas d'un élève ayant déjà vécu l'expérience de l'échec et/ou du décrochage le risque de se retrouver face à des perceptions antérieures négatives est important. Cela peut conduire à l'échec et à la répétition d'attitudes contre-productives. Protin (2005) décrit ainsi ce qu'elle a pu observer en tant qu'enseignante auprès des élèves en grande difficulté d'apprentissage :

Il me semble que lorsque les enfants sont depuis trop longtemps dans une logique d'échec et dépassés par les apprentissages qui leur sont imposés, vient un moment où apprendre n'a plus aucun sens pour eux et devient source de souffrance ». (Protin, 2005, p.18)

Serge Boimare (2005) met lui aussi en relation ce qu'il nomme "la peur d'apprendre" et "le refus scolaire ». Il explique que les troubles de comportement tel que l'évitement de penser sont des stratégies observables d'anti-apprentissage. En fait, la peur d'apprendre devient plus forte que l'envie et le projet, les élèves devenus adultes peuvent être là physiquement mais pas en esprit (Drolet, 2013). Il y a une non rencontre qui paralyse à la fois l'élève mais souvent aussi l'enseignant. On est dans cet instant zéro de latence créée par une demande contradictoire entre besoin et refus d'apprendre et c'est bien souvent à cet instant précis que doivent se construire les bases de la relation éducative à la FGA, si on ne veut pas qu'elle se conclut plus ou moins rapidement par un nouvel abandon.

Le contexte éducatif de la FGA et l'enseignant doivent proposer un nouveau cadre dans lequel l'expérience peut être anticipée et guidée avec discernement. En anticipant cette possibilité de répétition négative, l'enseignant devrait construire un pont entre l'expérience passée et un chemin sur lequel il aura soin de proposer, dès le départ, des occasions de réduire l'anxiété, de développer le goût du succès et de construire la confiance et le sentiment de contrôle sur l'apprentissage.

2.2.2 La relation éducative

2.2.2.4 L'apprenant et le guide

Prostic (1979) définit ainsi la relation éducative :

L'ensemble des rapports sociaux qui s'établissent entre l'éducateur et ceux qu'il éduque, pour aller vers des objectifs éducatifs, dans une structure institutionnelle donnée, rapports qui possèdent des caractéristiques cognitives et affectives identifiables, qui ont un déroulement et vivent une histoire, (p. 22).

La relation éducative peut être vue comme un engagement entre les êtres, une rencontre qui dépasse la transmission de contenus et l'application de méthodes (Prostic 1979). En contexte d'éducation des adultes, la relation pédagogique se module en fonction de l'apprenant, il s'agit d'un dialogue éducatif qui détermine sa relation, sa dynamique et son succès (Caselles-Desjardins, 2012, p.107)

Bourgeois et Nizet (1997) soulignent que, sur plusieurs plans, le formateur d'adultes possède une influence directe sur :

- 1) le choix de types de tâches d'apprentissage et des procédures de travail proposées aux apprenants ;
- 2) la dynamique socio affective qui se développe au sein du groupe ;
- 3) les représentations sociales des acteurs et leurs interrelations ;
- 4) les diverses stratégies permettant d'atténuer les effets de l'asymétrie des relations sociales ;
- 5) la place accordée entre pairs et la signification sociale de la tâche et de l'acte d'apprendre pour l'apprenant (dans Caselles-Desjardins, 2012, p.65).

Le parcours de formation individualisé place, nous l'avons vu, l'apprenant au centre de ses apprentissages et de son délai d'apprentissage, mais sous la guidance éclairée du formateur. En FGA, la diversité et l'instabilité de la clientèle pose un grand nombre de défis qui ont un effet sur sa pratique (Caselles Desjardins, 2012 et Saint-Laurent, 2007). L'adéquation entre les outils de différenciation et les caractéristiques de l'apprenant est donc essentielle pour que la relation éducative puisse être harmonieuse et facilitante. Chaque choix orientant la pratique éducative devrait d'abord reposer sur un ou des critères propres à l'apprenant.

2.2.2.5 Le lien maître-élève

Lors d'une synthèse portant sur une revue de 500 000 études, Hattie (2003) a identifié six facteurs influençant la réussite scolaire. Parmi ceux-ci l'enseignant représente 30% de la variance de réussite. C'est le deuxième facteur après celui qui place l'élève en tant qu'acteur principal dans l'équation d'apprentissage (50%). Le rôle de l'enseignant recouvre plusieurs aspects : ce qu'il sait, ce qu'il fait et ce qui le préoccupe

(p.2). Parmi les cinq dimensions majeures qui caractérisent l'excellence d'un enseignant, l'un désigne les « caractéristiques affectives » (*Ibid.*, p.5), plus précisément

La démonstration d'une attitude de respect qui permette de reconnaître des freins à l'apprentissage qui ne soient pas seulement reliés à l'apprentissage mais à la personne et être capable de créer un rapprochement, une relation d'accueil sans tenter de dominer la situation » (*Ibid.*, p.8).

Cette attitude conjuguée avec une expertise pédagogique et une connaissance de haut niveau des contenus d'apprentissage influence positivement la réussite scolaire des élèves.

En 1985, Potvin décrivait l'importance du lien maître-élève dans l'intégration des élèves en difficulté. Une attitude positive démontrée par l'enseignant étant un facteur déterminant pour leur perception positive de l'école. La description par plusieurs auteurs de l'absence de ce lien ou d'une attitude négative (Rousseau 2005) a d'ailleurs incité le Conseil Permanent de la jeunesse (2002) à demander aux écoles de centrer leurs actions sur les rapports humains (Rousseau, Deslandes et Fournier, 2009). Il semblerait que la perception d'une bienveillance de l'enseignant par les élèves réduise proportionnellement le risque de décrochage (Doré-Côté, 2006 dans Rousseau, Deslandes et Fournier, 2009). Ce lien et cette perception du concept de bienveillance se construisent autour de la relation de confiance. Rousseau, Deslandes et Fournier (2009) ont étudié cette relation de confiance du point de vue des élèves ayant des difficultés scolaires importantes exclus des cheminements scolaires ordinaires. Elles ont alors décrit d'une part la fragilité de ce lien et d'autre part sa relation étroite avec le sentiment d'être accueilli en tant que personne. Une approche uniquement didactique pour ces élèves, plus encore que pour les autres, ne suffirait pas pour que le lien de confiance s'établisse et que la relation éducative se construise. Mais une relation basée uniquement sur le lien de confiance et une attitude bienveillante suffit-elle à donner à l'enseignant les outils pour guider une pédagogie différenciée ?

Peu importe le modèle, toutes les approches andragogiques doivent converger vers un même but, celui d'offrir à l'adulte des situations d'apprentissage qui lui permettront d'atteindre ses objectifs opérationnels et personnels. Le rôle de l'andragogue devient alors essentiellement caractérisé par un souci de diagnostiquer les facteurs

influençant l'apprentissage afin de construire une relation éducative efficace mais il ne peut se limiter à penser qu'une attitude dont la seule qualité est la bienveillance puisse suffire.

2.3 Revue de littérature dans le but d'identifier les caractéristiques générales de nos élèves

Le but de notre recherche est d'identifier les facteurs en lien avec la persévérance et l'engagement des élèves en FGA afin qu'une pédagogie réellement différenciée puisse être offerte. La lecture des recherches en lien avec notre problème de recherche nous apparaît comme une étape essentielle afin de mieux comprendre notre clientèle et avant de penser à un instrument pouvant répondre à notre besoin.

Nous avons sélectionné 25 textes en suivant les indicateurs suivants : formation générale adulte, centre de formation pour adultes, décrochage, persévérance, motivation, caractéristiques personnelles. Nous avons retenu les recherches les plus récentes (1996-2014). Nous avons orienté notre lecture en posant quatre questions : Qui sont ces élèves qui décrochent rapidement ? Quelles sont leurs caractéristiques personnelles ? Pourquoi décrochent-ils ? Comment mieux les connaître ?

Nous avons tenté de dresser un portrait de ces élèves décrocheurs en analysant les résultats de recherches récentes (1996-2014) en lien avec l'éducation des adultes et la FGA. Ce ne fut pas une chose facile. En effet, bien qu'il y ait depuis quelques années de nombreuses recherches sur cette clientèle, ces études visent en général à analyser les caractéristiques psychosociales ou sociologiques des élèves. Il y a assez rarement un lien clair établi entre leurs difficultés personnelles et un abandon des études. Cependant, une recherche-action menée par le service d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA) de notre commission scolaire (Premières Seigneuries, Québec) fournit des données chiffrées en lien avec notre problème, nous y ferons

fréquemment référence (SARCA, 2009).² Toutes ces recherches ont permis de guider notre réflexion pour tenter de répondre à quatre questions :

Qui sont ces élèves qui décrochent si rapidement ?

Quelles sont leurs caractéristiques personnelles ?

Pourquoi décrochent-ils ?

Comment mieux les connaître ?

2.3.1 Qui sont ces élèves qui décrochent si rapidement ?

19 % des élèves du secondaire régulier décrochent pour intégrer la FGA (SARCA, 2009, p.2). Ils trouvent refuge à l'éducation des adultes avec l'espoir d'accéder à un premier diplôme (Rousseau, Théverge, Bergevin, Tétreault, Samson, Dumont, Myre-Brisaillon, 2010, p.159). Les autres élèves peuvent ne pas avoir décroché auparavant, mais avoir eu un parcours au secondaire linéaire, quoique lent qui ne leur a pas permis de se diplômer avant l'âge de 16 ans. Rappelons que L'éducation des adultes au Québec est ouverte à toute personne âgée de 16 ans ou plus au 30 juin de l'année de son anniversaire et qui a neuf années de scolarité ou moins. (MEQ, 2001 ; 2002). Il peut donc ne pas y avoir eu interruption des études entre les deux secteurs.

Malgré leur volonté, la grande majorité des adultes de retour aux études ont de la difficulté à rester motivés. « Même si la plupart des adultes décident de retourner aux études dans le but d'améliorer leur vie et celle de leur famille, un pourcentage élevé abandonne avant d'obtenir le diplôme tant convoité » (MELS 2010a, p.1).

Sur 34 adultes en CEA 35 % des adultes ont atteint le but fixé, 42 % étaient en voie de réussir et 24 % n'ont pu atteindre leurs objectifs (Ibid, p.4). Les adultes n'ayant pas progressé dans leur retour aux études avaient pratiquement tous connu un enchaînement d'interruptions et de tentatives de retour soldées par un échec. Pour ce groupe, l'enjeu de changer la destinée éducative que leur prédisait leur cheminement antérieur est très difficile. (MELS, 2010a, p.4)

Les données brutes du SARCA (2009) sont les suivantes : ceux qui abandonnent aux adultes dans notre commission scolaire représentent 29 % de filles et 71 % de

² Ce document n'est plus accessible sur le site de la commission scolaire des Premières Seigneuries, c'est pourquoi nous le joignons en annexe (annexe A).

garçons. 20 % ont 16 ans, 63 % ont 17 ans, et 17 % ont 18 ans. 34 % ont doublé au primaire (dont 31 % en 3^e année et 23 % en 6^e année). Au secondaire, 39 % étaient en adaptation scolaire. Parmi ceux qui étaient en cheminement régulier 7 % étaient en 2^e sec, 15 % en 3^e secondaire, 24 % en 4^e secondaire et enfin 15 % avaient atteint la 5^e secondaire. Ils sont donc en majorité des garçons de 17 ans avec un niveau de secondaire 4 et parfois un parcours en adaptation scolaire.

Une autre information importante nous est donnée : 40 % de ces décrocheurs travaillent plus de 20 h par semaine (25 % plus de 16 h et 50 % entre 16 h et 24 h). Dans le bulletin objectif Persévérance publié par le MELS (2008) on indique que le travail à temps partiel est relié à une intention plus faible de décrocher tant chez les garçons que chez les filles, comparativement aux élèves qui ne travaillent pas. De plus, L'employeur représente une nouvelle figure d'adulte qui peut avoir une influence bénéfique sur l'engagement scolaire des élèves. Par contre, dans les cas où le travail occupe plus de 20 heures par semaine dans l'emploi du temps d'un élève, l'effet inverse est observé du fait de la fatigue. Une grande quantité de travail est aussi associée à une plus grande permissivité parentale et à des comportements déviants (consommation de drogue et actes de délinquance mineurs), associés à leur tour au désengagement scolaire (MELS, 2010a, p.3-4). Alors peut-on imaginer la démotivation que vit un élève qui travaille 25 heures par semaine dans un dépanneur dont l'employeur exerce une pression pour qu'il se rende plus disponible ! Ceci expliquerait que 50 % des abandons sont déclarés être relié à l'attraction du marché du travail (SARCA, 2009, p.14). Nous basant jusqu'ici sur notre observation en tant qu'enseignante, nous avons insisté sur l'aspect précoce de l'abandon. Les données empiriques apportent la preuve de ce constat puisque 25 % de ces élèves décrochent en août. Les deux autres phases critiques se produisent en novembre et mars avec 12 % pour chaque mois. La rentrée scolaire en FGA se situant vers le 23 août, cela signifie donc qu'il survient en force durant les deux premières semaines. (SARCA, 2009, p.4).

Si nous comparons ces données avec le décrochage du secteur de la formation générale des jeunes (FGJ), c'est la même proportion de garçons (71 %), le critère « doublement d'une classe au primaire » est sensiblement le même (63 % en FGJ contre

66 % en FGA), par contre le critère relié au cheminement en classe d'adaptation scolaire est très différent (60 % en FGJ contre 39 % en FGA). Cette première particularité est expliquée ci-dessous.

Il appert dès lors que le concept de persévérance, une fois franchie l'étape de l'inscription dans un centre d'éducation aux adultes, change de visage. Les facteurs déclenchant le décrochage auraient-ils changé ? Marcotte (2012) souligne que le facteur-temps influence considérablement la problématique adolescente en lien avec l'engagement, la recherche identitaire et leur démonstration dans le contexte éducatif « certaines caractéristiques sont exacerbées tandis que d'autres s'effacent » (Marcotte, 2012, p.192). Selon Proteau-Dupont (2014), les facteurs en lien avec la persévérance pour des jeunes inscrits en FGA ayant eu un parcours difficile au secondaire seraient : la forte transmission des symboles de réussite sociale, la distance au groupe, et un capital social en lien avec les réussites professionnelles. Ce qu'on nomme « capital social » sont les champs d'intérêt qui peuvent orienter l'élève vers le marché du travail (Proteau-Dupont, 2014, p.65-80). La difficulté d'apprentissage n'apparaît pas comme un facteur déterminant négatif en ce qui concerne la persévérance en FGA, au contraire !

« Contrairement à la croyance populaire, les élèves ayant des difficultés scolaires importantes sont persévérants ! Si ce n'était de la persévérance, comment pourrait-on expliquer leur place, toujours plus grande, à la formation générale des adultes ? Comment expliquer la poursuite des études, encore et encore, alors que cette activité en soi est associée à une expérience personnelle souvent négative ? Pour certains auteurs, cette persévérance peut résulter des forces associées aux élèves ayant des difficultés scolaires importantes (tout particulièrement ceux qui ont des difficultés d'apprentissage). Ainsi, à ces jeunes, on reconnaît le développement de stratégies d'adaptation visant à compenser les difficultés, de la créativité, de la motivation (lorsque l'objet d'apprentissage est lié à un but bien précis), une bonne capacité de lecture de situations sociales et des qualités empathiques » (Rousseau *et al*, 2010, p.171).

Le fait d'avoir eu un passage en cheminement particulier ou des difficultés d'apprentissage ne serait donc pas une variable pertinente pour répondre à notre préoccupation sur le décrochage.

Comment alors identifier les élèves à risque ? Peut-être faut-il observer des signes avant-coureurs du décrochage avant d'analyser des caractéristiques personnelles ? Drolet (2013) nous propose un portrait des élèves en FGA démontrant un absentéisme répété, mais ne mentionne pas si l'absentéisme conduit systématiquement au décrochage. Nous l'avons synthétisé dans un tableau :

Tableau I
Portrait des élèves aux prises avec des problèmes d'absentéisme à la FGA.

	Caractéristiques	Comportement	Réactif à	Socialisation
Le revêche	Conflit de personnalité et d'autorité	Absence dans certaines matières ou avec certains enseignants N'est pas fermé au dialogue ; plus direct et confrontant avec les personnes, mais peut se montrer ouvert à la discussion et au compromis	Contre les méthodes d'enseignement et le caractère rigide du cadre éducatif.	Préservée, est souvent entouré de jeunes comme lui, planifiant des plages d'absence au cours.
L'évitant	Signes d'anxiété, de détresse : agitation, faciès contracté Signes de nervosité ou comportement inhabituel. Évite de parler de ce qu'il vit ou le préoccupe vraiment	Anxieux sélectif des, anticipe les situations anxiogènes et cherche à se protéger. Évite les situations d'évaluation ou les épreuves qui peuvent générer de l'angoisse. Fuite « tranquille », retraits progressifs des cours ou excuses non fondées sur ses absences.	Aux situations et matières générant de l'anxiété	Du type solitaire ou se limite à quelques connaissances Peu du genre à socialiser avec les personnes en situation d'autorité

Le fébrile	Souvent épuisé par différents troubles physiques, psychologiques et/ou comportementaux	Dépassé par la situation En « besoin d'écoute ».	Le rejet L'indifférence	Se confiera à d'autres élèves empruntant des propos alarmistes ou vagues du style comme : « ah ! <i>moi si je pouvais disparaître...la vie est plate.... Je suis tanné...maudit, que je ne file pas...etc. »</i>
	Un mal-être et beaucoup de stress.	Type1 Va chercher à en parler avec quelqu'un ou va se comporter de façon à ce que l'on s'intéresse à lui et lui prête attention		
	Un fond de tristesse mêlé avec de l'irritabilité pour des riens	Type2 Taciturne, dissimule son malaise de peur d'être jugé ou ne pas être compris		
Le conformiste	L'ennui, la nonchalance et le vide dans sa vie Présent de corps, mais très peu d'esprit	Peu d'intérêt pour l'école ne participe pas à la vie scolaire Travaille peu (juste ce qu'il faut) Ne dérange personne Se plie aux rites scolaires, mais sans plus. En attente de quelque chose, d'un déclic pour se donner un nouvel élan. Désengagé vis-à-vis de l'apprentissage sans pour autant abandonner dans l'immédiat	?	

L'opportuniste	<p>Peut parfois se montrer désagréable et indiscipliné en classe</p> <p>Peu de motivation intrinsèque, mais des avantages à fréquenter l'école (logement chez ses parents, argent de poche, etc.)</p> <p>Souvent obligé par la famille ou le judiciaire à un retour aux études</p>	<p>Testera la ténacité de l'intérêt de son enseignant intérêt pour lui</p> <p>Démontre un semblant de nonchalance</p>		
L'engagé	<p>Sentiment d'accomplissement extérieur à l'école d'autant plus quand le succès scolaire n'est pas au rendez-vous.</p>	<p>Planifie ses périodes d'absences pour profiter de situations et/ou d'expériences qui lui font du bien et lui donnent du mérite (travail à temps partiel, loisir, etc.)</p>		

Drolet, 2013, p.4-6

En tant qu'enseignante, nous reconnaissons très bien ces portraits d'élèves, ce sont ceux qui demandent beaucoup d'attention, même s'ils semblent la refuser. Ce sont ceux dont la motivation est difficile à soutenir à long terme. Notre centre a une politique de 10 % d'absence tolérée par mois ou un maximum de cinq jours consécutifs (avec ou sans billet médical). Le non-respect de cette règle entraîne la fermeture du dossier pour un minimum de trois semaines. Nous ne discuterons pas ici du bien-fondé de cette règle, mais le renvoi d'élèves est une conséquence évidente des absences répétées. L'absentéisme est la cause de décrochage pour 68 % des élèves de la FGA dans notre commission scolaire (SARCA, 2009, p.14). Drolet pose la question suivante : quand faut-il considérer les absences aux cours d'un élève comme tolérables, préoccupantes, alarmantes ou inacceptables ? (Drolet, 2013, p.9). Dans notre cas, les premières manifestations sont un signe majeur de risque d'abandon.

De cette première étape de lecture, nous retenons que :

- Ce sont surtout les garçons qui sont concernés par le décrochage (71 %) ;
- Les difficultés d'apprentissage ne sont pas un facteur déterminant ;
- L'absentéisme et un travail plus de 20 h par semaine sont des indicateurs de risque accru ;
- Les premières semaines sont déterminantes.

2.3.2 Quelles sont les caractéristiques personnelles de ces élèves ?

Les autres problématiques perçues par les élèves qui ont décroché de la FGA sont en lien avec le manque de motivation (61 %) des difficultés de rendement scolaire (32 %), des problèmes personnels (18 %), des problèmes liés au manque d'encadrement (16 %) et enfin des problèmes d'adaptation (5 %). Ces résultats sont basés sur les perceptions des élèves interrogés (SARCA, 2009, p.11). Tous ces résultats semblent plutôt en lien plus ou moins direct avec des difficultés d'ordre personnel qui sont elles-mêmes reliées au concept de motivation et d'engagement décrits dans le cadre de référence (Robineault, 1984 ; Viau et Louis, 1997 ; Galand et Vanlede, 2004, 2005).

Drolet (2013), sociologue de formation, nous a présenté un portrait de l'absentéisme, utilisant des caractéristiques observables pour l'enseignant ainsi que des explications telles que pourrait les formuler l'élève. Nous souhaitons maintenant rapprocher ce portrait de ceux établis par les psycho-éducateurs qui ont analysé cette clientèle selon leur angle de vue et leur terminologie.

Le décrochage scolaire est décrit par les chercheurs comme la dernière étape d'un processus dynamique et cumulatif de plusieurs facteurs personnels, familiaux et scolaires (Lecocq, Fortin et Lessard 2014, p.14). Ce ne serait pas un facteur isolé qui précipite le décrochage. Parce qu'il ne semble pas y avoir d'informations semblables pour la clientèle FGA, nous allons d'abord présenter les facteurs en lien avec la réussite scolaire, le genre et l'âge pour la clientèle du secteur des jeunes.

Catégories de facteurs influençant la réussite scolaire :

Tableau II

Facteurs négatifs influant sur la réussite scolaire au secteur jeune.

Facteurs familiaux	<ul style="list-style-type: none"> • Relation et communication parents-adolescent détériorés, dépression et difficultés familiales, faible engagement parental • Familles monoparentales ou reconstituées, • Familles défavorisées ou en dépendance économique et dont les parents sont peu scolarisés
Facteurs scolaires	<ul style="list-style-type: none"> • Climat de classe négatif • Interactions à l'école négative
Facteur personnel	<ul style="list-style-type: none"> • Faible réussite scolaire

Lecoq, Fortin et Lessard, 2014, p.14

Fortin, Marcotte, Potvin, Royer et Joly, (2006) ont étudié les décrocheurs au secteur de formation générale des jeunes :

Tableau III
Facteurs influant sur le décrochage scolaire au secteur jeune.

Faible intérêt et motivation pour l'école	39.7 %
Problèmes de comportement (faible rendement scolaire et problèmes de délinquance)	30.5 %
Comportement antisocial caché (mensonges, vandalisme, vols, bagarres)	18.9 %
Symptômes dépressifs	10.7 %

Source : Fortin et *al.*, 2006

Lecoq, Fortin et Lessard (2014) nous informent plus précisément sur les caractéristiques personnelles influençant le décrochage selon le sexe :

Tableau IV
Caractéristiques personnelles (selon le sexe) influençant le décrochage scolaire au secteur jeune.

Garçons	Filles
Aspirations et un engagement scolaire plus faible, ainsi que de moins bonnes relations avec les enseignants	La dépression (augmentation progressive des symptômes entre 1 et 5 ^e secondaire)
Ils démontrent aussi plus de problèmes de	

comportement que les filles	
-----------------------------	--

Lecoq, Fortin et Lessard, 2014, p.14

Janosz *et al.*, (2000 dans Lecoq, Fortin et Lessard, 2014)) proposent quant à eux une approche typologique regroupant les élèves décrocheurs aux caractéristiques semblables, approche qui n'est pas sans rappeler celle de Drolet (2014) :

Tableau V
Typologie des décrocheurs au secteur jeune.

Les discrets	40 %
Les silencieux	52.7 %

Janosz *et al.*, 2000 dans Lecoq, Fortin et Lessard, 2014, p.16

Lecoq, Fortin et Lessard. (2014) les ont catégorisés en fonction de l'âge. Nous n'avons conservé ici que les données à partir de 16 ans, car elles peuvent inclure la clientèle à la FGA :

Tableau VI
Caractéristiques personnelles des décrocheurs de 16 ans et plus au secteur jeune.

Facteur âge	Proportion totale des décrocheurs de 12 à 18 ans	Caractéristiques personnelles
16 ans	10.4 %	Problèmes de comportement (57.8 %). Comportement antisocial caché (4.3 %) Symptômes dépressifs (20.7 %) Faible motivation (14.7 %) Profil atypique (2.6 %)
17 ans	22.3 %	Problèmes de comportement (60.4 %). Comportement antisocial caché (6.3 %) Symptômes dépressifs élevés (16.7 %)

		Faible motivation ou profils atypiques (8.3 %)
--	--	--

Lecoq et *al.*, 1014, p.22-27

Si l'on résume brièvement, le problème de décrochage au secteur jeune est relié d'abord à des problèmes de motivation ensuite plus spécifiquement à des problèmes de comportement pour les garçons et des symptômes de dépression chez les filles.

Que se passe-t-il lorsque ces élèves transitent vers la FGA ? Nous avons vu que pour 19 % d'entre eux, l'entrée en FGA était un choix attendu, mais sont-ils prêts ? Des élèves ayant présenté des problèmes de comportements ont été suivis six ans après leurs études secondaires dans une recherche menée par Marcotte (2012). Il s'avère que les élèves aux prises avec des problèmes personnels, familiaux et sociaux éprouvaient plus de difficultés lors des transitions (Marcotte, 2012, dans Proteau-Dupont, 2014) :

Autrement dit, il ne suffit pas d'avoir à sa disposition les formes de capital nécessaire pour franchir une transition de vie. Encore faut-il ne pas être trop absorbé par un problème qui viendrait influencer négativement toutes les facettes de l'existence (Proteau-Dupont, 2014, p.80).

Tableau VII Typologie des élèves au secteur adulte

Les jeunes « sans problèmes majeurs »	Les jeunes « ouverts et résilients »	Les jeunes « victimisés et en détresse »	Les jeunes « au comportement problématique et en grande détresse »
54 % (60 % hommes)	21 % (60 % de femmes)	13 % (89 % de femmes)	12 % (46 % hommes/54 % femmes)

Présent	Ajustement présent positif. Le plus fort engagement En tout point semblables aux jeunes de leur âge, mais retards académiques Faible exploration identitaire	Ajustement positif présent Ouverture à l'exploration identitaire. Moins d'engagement Plus haut taux d'estime de soi	Niveaux élevés de détresse psychologique Idéations suicidaires Faible estime de soi	Importants troubles de comportement extériorisés Niveaux très élevés de détresse psychologique Très faible estime de soi score le plus faible de toutes les classes)
passé	Très peu de difficultés passées	26 % ont reçu des services de protection de la jeunesse 35 % ont été placés dans une classe spéciale.	Victimes d'abus physique, émotionnel et sexuel 36 % ont vécu une histoire de placement 47 % ont été placés en classes spéciales.	Moins susceptibles d'avoir été victimes d'abus sexuels 14 % ont vécu une histoire de placement 45 % ont été placés en classes spéciales (non mentionné dans Marcotte (2014))

Marcotte et *al.* (2010) et Marcotte (2012)

En Tableau VII nous présentons les résultats de recherche psychosociale dans le contexte de la FGA. Marcotte, Cloutier et Fortin (2010) et Marcotte (2012) ont étudié à leur tour la clientèle en FGA en utilisant la typologie établie par Fortin *et al.* (2006) pour les élèves du secondaire. Voici sous forme de tableau ce qu'elles observent :

Quatre profils d'étudiants fréquentant la FGA sont donc identifiés d'un point de vue psychologique. Fortin *et al.* (2006) précisent que le faible rendement académique, un prédicteur important du décrochage selon d'autres chercheurs, est selon elles, moins significatif que la dépression (ou les problèmes internalisés) qui semble un facteur central pour tous les profils et a une influence variable sur les profils décrits plus haut. C'est ce que confirme Marcotte (2012).

De cette deuxième étape de lecture nous retenons que :

- Le niveau de détresse et de dépression, un passé chargé de placements sociaux caractérisent les élèves les plus à risque psychologiquement ;
- Les facteurs familiaux en lien avec la pauvreté, une faible éducation et un engagement parental défaillant sont des éléments aggravants ;
- La relation avec les enseignants et des problèmes de comportement sont des indicateurs de risque de désengagement.

2.3.3 Pourquoi ces élèves décrochent-ils ?

On comprend en observant les typologies établies par Marcotte, Fortin et Cloutier (2011) et Marcotte (2012) que les catégories trois « Les jeunes victimisés et en détresse » et quatre « Les jeunes au comportement problématique et en grande détresse » représentent 25 % des élèves inscrits dans les centres de FGA. Ces élèves ont des caractéristiques personnelles qui rendent l'apprentissage et la persévérance plus à risque. Ce sont majoritairement des femmes, elles ont vécu l'expérience du placement judiciaire et ont cheminé en classes spéciales lors de leur passage au secteur régulier. Leur niveau élevé de détresse psychologique entraîne ou non des troubles de comportements extériorisés et des idéations suicidaires. La faible estime d'elles-mêmes qu'elles ressentent en général sera décuplée par la difficulté scolaire entraînant à son tour un sentiment d'impuissance et de démotivation comme nous l'avons vu dans le cadre de référence (Robineault, 1984 ; Knowles, 1973 ; Viau, 2002, 1994 ; Viau et Louis, 1997).

Suite à une étude portant sur 386 jeunes de 16 à 24 ans fréquentant la FGA, Marcotte, Villatte et Lévesque (2014) tirent des conclusions assez inquiétantes pour qui considère l'école comme une opportunité de dépassement et de réalisation. Elle décrit d'abord le sentiment d'impuissance que ressentent 25 % de ces jeunes :

Ces apprenants adultes auraient une estime de soi plutôt faible, seraient enclins à se voir comme incompetents et peu outillés face aux impératifs scolaires, en plus d'inférioriser leurs aptitudes éducationnelles et cognitives (Bryan, Burstein et Ergul, 2004 dans Marcotte *et al.*, 2014 p.259).

Le sentiment de contrôle semble remarquablement plus faible auprès des élèves de la quatrième catégorie :

La quatrième classe diffère de toutes les autres classes sur tous les items liés à la vision de l'avenir. En fait, les jeunes en grande détresse et avec des problèmes de comportement ont une vision beaucoup plus sombre de leur avenir que les autres. (Marcotte, *et al.*, 2014 p.274).

Cette vision de l'avenir incertain influence la trajectoire éducative. Le chemin est moins linéaire, il se dessine avec des interruptions, des bifurcations, ce que nous constatons avec les données sur le décrochage. Un portrait sociodémographique nouveau semble apparaître :

En somme, l'allongement des études ne s'explique pas uniquement par l'obtention de diplômes plus élevés, mais également par des pauses et des bifurcations dans les trajectoires scolaires. [...] La génération des 15-20 ans n'a plus le même rapport à l'école que les générations précédentes. Pour les jeunes de cette génération, la scolarisation s'avère une préoccupation parmi tant d'autres et le temps qu'ils consacrent à leurs études est en deçà de ce qu'exige la charge de travail des cours prévus à leur horaire ». (Marcotte *et al.* 2014, p.256-257).

L'école devient alors une occupation parmi d'autres, l'engagement dans les tâches scolaires n'est ni un besoin ni une fin en soi pour ces jeunes en détresse.

En ce qui concerne la deuxième catégorie soit « les jeunes ouverts et résilients », notons que malgré certaines difficultés dans leur parcours personnel et scolaire passé (services éducatifs et sociaux), ces jeunes présentent un bon niveau d'adaptation. Chez les hommes tout particulièrement les épreuves antérieures ont développé des qualités favorisant l'engagement scolaire (Marcotte et Ringuette, 2001, p.255). Ces jeunes semblent inscrire leur cheminement à la FGA à l'intérieur d'une volonté de donner un sens à leur vie. De ce fait, leur passage dans nos établissements est susceptible d'agir tel « un tremplin dans la trajectoire de ces jeunes qui semblent vouloir réellement profiter de cette seconde chance » (Marcotte *et al.*, 2014, p.275). C'est la raison pour laquelle l'adjectif résilient est utilisé pour les décrire.

Quant aux élèves appartenant à la première catégorie soit « les jeunes sans problèmes majeurs », à part leur retard scolaire, leur développement personnel n'est pas un obstacle à la persévérance scolaire. Fortin émet la réserve qu'ils pourraient cependant démontrer un désintérêt face aux études (Fortin 2006 dans Marcotte *et al.*, 2014, p.275) désintérêt et détachement indirectement favorisé par le contexte éducatif québécois. Le

Québec grâce à l'accessibilité et à la popularité des établissements de secondes chances, rendrait le rattrapage facile et normatif (Piron, 2002 dans Marcotte *et al.* P.275).

Compte tenu du fait que ces jeunes sont peu engagés dans un processus de quête identitaire, il est toutefois plausible de croire que, derrière ce profil essentiellement positif, ces apprenants font face à une tyrannie de choix qui paralyse leur processus décisionnel et contribue au retard dans leur trajectoire éducative. (Cote, 2005 dans Marcotte *et al.*, 2014, p.176).

Il semblerait, paradoxalement, que lorsque les besoins de base des jeunes sont principalement satisfaits dans leurs relations avec leurs amis, leur adaptation scolaire est moins bonne. Ces jeunes manquent alors de motivation scolaire. Les valeurs promues par les amis qui ne valorisent pas la réussite scolaire les influencent. Leurs résultats baissent et ils peuvent décrocher (MELS, 2010 b, p.4).

Pour de nombreux jeunes, la formation générale des adultes est attrayante par son régime éducatif qui leur assure plus d'autonomie afin de réaliser les différents apprentissages (Leroux, 2003). Mais, pour plusieurs d'entre eux, ce régime peut aussi être la corde avec laquelle ils se pendent, n'étant pas en mesure d'assumer, sur le plan des apprentissages, l'autonomie d'un tel régime » (Doray, Bélanger, 2014, P.245).

Le constat pessimiste résultant de ces lectures est que 79 % des élèves sont à risque de décrochage en FGA ! Ce qui caractérise ces jeunes est la difficulté de trouver un intérêt à l'école que ce soit parce qu'ils ne sont pas émotionnellement disponibles ou parce que leur recherche identitaire n'est pas encore assez avancée. Le constat positif est que le décrochage ne signifie pas obligatoirement un abandon total, ce peut être une interruption temporaire sur un parcours non linéaire, tendance observée dans cette génération.

Nous avons en partie répondu à la question sur les causes du décrochage en lien avec les caractéristiques personnelles des décrocheurs potentiels en FGA. Cependant, d'autres facteurs plus extérieurs sont décrits dans les résultats de recherche.

Des difficultés financières et des difficultés à concilier études et travail ainsi que les problèmes de santé sont rapportés par Baril, 2013; D'Ortun, 2009 ; Marcotte, Cloutier

et Fortin, 2010 ; Bélanger *et al.*, 2007 ; Bélanger et Voyer, 2004 ; D'Ortun, 2009; Gagnon et Brunel, 2005 ; Marcotte *et al.*, 2011 ; Rousseau *et al.*, 2010 dans Baril, 2013, p.73). Marcotte, Fortin et Cloutier (2010) notent qu'environ 15 % des jeunes ont abandonné et les raisons mentionnées sont souvent liées à l'intégration en emploi et parfois, la maternité ou le congé parental (Marcotte, Fortin et Cloutier, 2010, p.20). Pour les adultes âgés de 20 à 50 ans qui ont interrompu leurs études entre le secteur régulier et la FGA, pendant un délai excédant un an, les raisons d'arrêts sont de deux ordres : « les problèmes d'argent » (36 %) et « les résultats scolaires » (18 %) (Fortin, 1996, p.89).

En ce qui concerne les difficultés financières, elles sont reliées au manque de disponibilité pour les travaux scolaires (17 %), car cela pourrait être dû au fait que les adultes doivent travailler en même temps que leurs études. Le motif de « problèmes d'argent » est souvent formulé par les répondants (*Ibid.*, 1996, p.89-94).

En ce qui concerne les résultats scolaires, ce qu'expriment les répondants est un sentiment d'anxiété. Le souvenir de mauvais résultats scolaires peut rejaillir sur la personne parce qu'elle peut éprouver la peur de ne pas réussir de nouveaux apprentissages et de ne pas remplir certaines exigences pour l'obtention du diplôme. L'image de soi est alors fragile, cela peut se traduire par des émotions, du stress, de l'anxiété (Fortin, 1996, p.89). « La perception et l'organisation de leur temps pour leurs apprentissages, et le stress, sont reconnus comme étant des obstacles présents durant le retour à l'école ». (Fortin, 1996, p.90).

Toutefois, ces adultes ne sont pas les plus à risque de décrochage, car « Ces difficultés semblent surmontées grâce à la motivation d'obtenir un diplôme et le fait que l'interruption des études a permis de construire une volonté peu importe les écueils » (*Ibid.*, 1996, p.94)

La famille peut aussi jouer un rôle négatif auprès des plus jeunes. Rappelons-nous que Drolet (2013) s'interrogeait à savoir si dans le cas de l'absentéiste « opportuniste » il ne faudrait mieux pas que l'élève quitte pour revenir plus tard : « Ceci ne constitue pas

toujours un service à lui rendre de le garder, à moins qu'il ne soit bien encadré en le ramenant sur des objectifs précis et que nous ayons "une bonne mise au point et une collaboration" avec lui, sa famille ou les intervenants impliqués dans sa décision d'un retour aux études » (Drolet, 2013, p.6). Sa présence physique, mais son absence en esprit sont en effet démotivants pour les autres et pour l'enseignant. Baril (2013) propose une explication à ce phénomène de non présence/non absence :

Quand les parents n'acceptent pas l'interruption des études, celle-ci provoque un point d'achoppement dans la relation parents-enfants (mécontentement ou déception des parents). Pour dénouer cette ambivalence, la stratégie de l'imposition est mise en place. Afin que leur enfant adhère à leur projet, les parents tentent d'imposer leurs attentes scolaires. Cette pression peut être si forte que les jeunes adultes y succombent à contrecœur. [...] Au lieu de diminuer l'ambivalence préexistante, on constate que cette situation l'accroît en raison d'un malaise vécu pendant le retour aux études (Baril, 2013, p.89).

En ce sens, le jeune, qui n'a pas trouvé un sens à l'école et n'a pas une grande motivation à obtenir un diplôme peut ne pas apprécier ce que le programme offert à la FGA et l'exigence que représente l'approche individualisée (Baril, 2013). Il peinera certainement à trouver la motivation nécessaire pour terminer ses études : « Il poursuit plutôt ses études pour gagner la fierté de ses parents et, d'une certaine façon, pour maintenir une bonne relation avec ceux-ci » (Baril, 2013, p.89). Ainsi, paradoxalement, une pression parentale trop forte et non acceptée peut être un facteur négatif si elle n'est pas supportée par un projet personnel.

En dernier lieu, il nous faut observer d'un peu plus près la réalité des jeunes immigrants car quoiqu'ils puissent avoir été inclus dans les études psycho éducatives récentes, leurs besoins et leurs revendications sont particuliers. Les élèves immigrants de première et deuxième génération vivent eux une réalité toute particulière. Ceux ayant effectué un passage en cheminement particulier au secondaire sont déjà plus intégrés dans le système éducatif québécois, ils ont déjà amorcé la construction d'un réseau social et des repères stables. Ceux qui viennent rejoindre leur famille après 16 ans intègrent directement l'éducation des adultes. Ils doivent alors s'adapter à leur milieu familial recomposé et à une réalité éducative qu'ils ne connaissent pas. Pour la majorité, les

compétences en français, en mathématiques et en anglais langue seconde évaluées par des tests de classement signifient une rétrogradation. Alors qu'ils avaient atteint jusqu'à la 4^{ème} secondaire lors de leur trajectoire migratoire, ils sont intégrés dans des niveaux de présecondaire ou secondaire¹ en centre de formation pour adultes. L'exigence de ces tests est dû en partie au fait que l'approche individualisée suppose de l'étudiant une connaissance langagière ou des contenus de base suffisants pour travailler de façon autonome dans des modules avec l'accompagnement d'un enseignant. Ce retour en arrière scolaire est souvent mal vécu. Ces élèves ont démontré de la persévérance à réussir malgré des contextes chaotiques avant leur immigration et se perçoivent comme injustement sanctionnés. Il arrive parfois que la langue française et l'éducation aux adultes deviennent synonymes de dénégation et échouer ou abandonner serait l'expression d'un refus de rester dans une réalité qu'ils n'ont pas choisie et qui les valorise moins que leur pays d'origine. Leur situation personnelle est aussi parsemée d'écueil :

Soulignons que presque tous les jeunes rencontrent, peu importe la génération, disent avoir vécu des situations familiales chaotiques et difficiles, marquées par la déstructuration et parfois par la violence, et qui ont entraîné une grande confusion sur le plan scolaire. Plusieurs se sentent (ou se sont sentis) en situation de détresse psychologique (certains jeunes ont même mentionné leurs tentatives de suicide), ce qui les aurait amenés à se désintéresser de l'école, qui était loin d'être leur préoccupation centrale. C'est le cas de la majorité des jeunes de troisième génération (non-immigrants) et de deuxième génération, ainsi que des immigrants très récents (moins de 5 ans) arrivés entre 14 et 17 ans au Québec. Le secteur des adultes doit donc composer avec des réalités psychosociales de plus en plus difficiles. (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009 dans Potvin, Leclercq, 2014. P.326)

Ces jeunes ont besoin de croire en leur rêve de réussite et d'être pris en compte pour ce qu'ils apportent comme atouts, comme différence et non comme des « citoyen de seconde zone » (Ogbu et Simons, 1998 dans Potvin et Leclercq, 2014, p.316).

De cette troisième étape de lecture, nous retenons que :

- L'état émotif est un facteur considérable ;
- La notion d'engagement est caractéristique si elle est reliée à un projet personnel ;
- L'influence parentale et des amis peut être problématique ;

- Les difficultés financières ou de conciliation travail-école (famille) sont déterminantes ;
- L'anxiété face à la réussite ou l'échec peuvent constituer chez les élèves plus âgés un indice de fragilité.
- La réalité des élèves immigrants suggère une approche particulière basée sur la reconnaissance des difficultés de transition et des acquis antérieurs.

2.3.4 Comment mieux connaître ces élèves ?

Seul Drolet (2013) donne des recommandations qui peuvent être utiles aux enseignants. Une observation patiente, une attitude ouverte et conciliante sont des moyens d'approcher les différents profils d'absentéistes. Encore faut-il être capable d'identifier un profil rapidement, car comme nous l'avons vu, la phase critique d'abandon survient dans les toutes premières semaines. Il n'est pas rare que le groupe classe comporte 35 élèves. Comment alors distinguer « un conformiste » d'un « opportuniste », un « engagé » d'un « revêche » ? Les autres études menées par les psychoéducateurs ont utilisé des tests diagnostiques pour identifier les caractéristiques personnelles des élèves. Nous en avons répertorié 19 dont seulement deux en lien direct avec le risque de décrochage.

Cependant, ces tests sont très majoritairement issus du domaine de la psychologie, la terminologie est peu accessible pour un enseignant et l'analyse des résultats l'est encore moins. Un seul test (Fortin 1996) a été conçu expressément par le chercheur avec une orientation socio pédagogique et psychopédagogique pour notre clientèle en FGA, mais pour un échantillon précis avec les critères suivants : entre 20 et 50 ans, effectuant un retour aux études après un temps d'arrêt.

Tableau VIII

Tests diagnostiques fréquemment utilisés par les psychoéducateurs auprès des élèves adolescents en lien avec le décrochage.

Caractéristiques personnelles	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Enquête longitudinale sur la santé mentale des jeunes</i> (Valla, Breton, Bergeron, Gaudet, Berthiaume, Saint-Georges, Daveluy, Tremblay, Lambert, Houde, et Lepine, 1994) ✓ <i>Enquête Santé Québec</i> (ministère de la Santé et des Services sociaux, 1987) ✓ <i>Enquête longitudinale canadienne sur les jeunes en transition</i> (Statistique Canada, 2001)
-------------------------------	---

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Child behavior checklist-youth self-report</i> (Achenbach, 1991) ✓ <i>Center for epidemiological studies depression scale for children</i> (Radloff, 1977). ✓ <i>Past traumatic events. Questionnaire</i> (Bernstein, Fink, Handelsman, et Foote, 1994) ✓ <i>Child trauma questionnaire</i> (Bernstein et Fink, 1998) ✓ <i>Adult self-report</i> (ASR), pour les adultes de 18 ans et plus ✓ <i>Youth self-report</i> (YSR) pour les jeunes de moins de 18 ans (Achenbach, 1997 ; Achenbach et Rescorla 2003) ✓ <i>Externalizing problems.</i> (Achenbach et McConaughy, 1997; Achenbach, Dumenci, and Rescorla, 2003) ✓ <i>Indice de Détresse psychologique de l'enquête Santé Québec</i> (IDPESQ, Preville, Boyer, Potvin, Perrault et Legare, 1992) ✓ <i>Estime de soi globale du Selfdescription questionnaire</i> (SDQ-II) ✓ <i>Ego Identity Process Questionnaire</i> (EIPQ) (Balistreri, Bush-Rossnagel et Geisinger, 1995).
Risques de décrochage	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Questionnaire de dépistage d'élèves à risque de décrochage scolaire</i> (Potvin, Fortin et Rousseau, 2009) ✓ <i>Travail et avenir</i> (Fortin, Royer, Potvin et Marcotte, ÉLDASS, 1996 - 2007)
Environnement	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Family assessment device</i> (Epstein, Connors et Salinas, 1983) ✓ <i>Classroom environment scale</i>-(CES) (Moos et Tricket, 1987). ✓ <i>School life questionnaire-secondary school version</i> (SLQ-ACER, 1978) ✓ <i>Perceived Social Support from friends and from family</i> (PSS-Fr et PSS-Fa) (Procidano et Heller 1983)

Il apparaît nettement à l'issue de toutes ces lectures que s'il y a un réel effort de la part des chercheurs pour mieux connaître cette clientèle à risque, l'enseignant, qui travaille avec cette clientèle chaque jour est le plus démuné. Quand il s'agit de l'outiller pour dépister les élèves à risque, il est difficile de trouver des informations. Marcotte Cloutier et Fortin. (2010) prennent d'ailleurs soin de préciser au sujet de la procédure de collecte :

Notons également que les particularités des centres FGA (entrées continues, enseignement individualisé, horaires variables, etc.) ne permettant pas de recueillir des données fiables auprès des enseignants, l'unique répondant à ces questionnaires était le participant lui-même. » (Marcotte *et al.*, 2010, p.46).

Il est certain qu'un enseignant ne peut se permettre d'interroger un élève sur sa sexualité passée ou ses idées suicidaires dans le cadre d'une intervention pédagogique.

Mais est-ce à dire qu'il doit toujours être dans une position de constat plutôt que de prévention? En ce qui concerne le décrochage, les centres pour adultes offrent la possibilité de créer une relation éducative différente du secteur des jeunes et cette opportunité est très appréciée des élèves (Fortin, 1996 ; Drolet, 2006 ; Marcotte, Villatte et Lévesque, 2014, Marcotte, Cloutier et Fortin., 2010, Marcotte 2012, Lecoq et al., 2014, Proteau-Dupont, 2014).

2.4 Conclusion

Même si la proportion de décrocheurs potentiels à la FGA peut paraître inquiétante au vu des dernières recherches, il faut comprendre qu'il n'y a pas non plus de fatalité. Certains ne naissent pas avec les mêmes forces que les autres, mais cela ne signifie pas qu'ils ne puissent pas les développer. L'engagement scolaire est une caractéristique qui peut être modifiée, elle est malléable (Fredricks *et al.* 2004 dans Archambault, 2006).

Ainsi, contrairement à certaines sphères du développement comme la personnalité, il s'agit d'une caractéristique individuelle qui peut être modifiée. Dans un contexte de prévention et d'intervention auprès des jeunes qui présentent des signes de désengagement, cette idée de malléabilité est primordiale puisqu'elle sous-tend un potentiel de changement et d'amélioration. (Archambault, 2006, p.196)

Nous avons vu aussi que les jeunes témoignent de différents besoins au cours de leur développement en lien avec ce qu'ils vivent. Que ce soit en relation avec leurs amis, leurs parents ou la société en général, leur expérience diffère et crée ou non des manques et des saturations. Nous avons noté aussi que la non-satisfaction de ces besoins peut engendrer des problèmes sur le plan de la réussite et des apprentissages. Pour répondre à cette attente, et faute de soutien par des psychologues ou psycho éducateurs dans nos milieux, il est important d'insister sur des pratiques qui favorisent les apprentissages tout en permettant aux élèves les plus fragiles d'acquérir des habiletés et de créer des relations positives avec leur environnement : « Il faut que les interventions soient basées sur les forces de l'élève, qu'elles considèrent l'ensemble des systèmes dans lesquels il est impliqué et qu'elles soient étalées sur de longues périodes de temps » (Archambault, 2006, P.196). Notre rôle en tant qu'enseignant n'est pas toute la solution mais elle peut en faire partie.

« Les enseignants ne peuvent être les uniques responsables de la prévention du décrochage scolaire. L'accessibilité à des organismes locaux est un enjeu important pour prévenir le décrochage des jeunes à risque. Une mobilisation collective doit être fondée sur la croyance que tous les élèves sont capables de réussir » (Proteau-Dupont, 2014, p.78).

De plus, les recherches présentées précédemment montrent qu'« une proportion importante de jeunes vit le passage au secteur adulte comme un point tournant significatif qui se manifeste souvent par une première expérience de succès scolaire ». (Marcotte et Ringuette, 2011, p.256). Il faut aussi se rappeler que

Derrière les taux d'abandon, il faut pouvoir discerner entre l'échec quasi définitif, l'interruption ou la bifurcation vers des parcours éducatifs alternatifs. En effet, la réussite scolaire serait mesurable par les résultats scolaires et l'obtention du diplôme, alors que la réussite éducative renvoie à la réalisation de soi, l'enjeu de changer la destinée éducative que leur prédisait leur cheminement antérieur (Belanger dans MELS, 2010a, p.5).

Peu importe peut-être le temps que chacun de ces étudiants passera dans notre groupe classe la première fois à la FGA, ce que nous devons garder à l'esprit est qu'il faut saisir cette opportunité de changer leur attitude par rapport à l'apprentissage et à l'institution éducative. En faisant un pas vers leur réalité, nous pouvons rendre leurs tentatives de plus en plus significatives, créer un repère dans le temps et dans l'espace où ils se sentent accueillis et pris en considération. Pour certains, quitte à s'y prendre plusieurs fois ou persister le plus longtemps possible sur les bancs d'école, c'est remettre sur les rails une histoire mal partie qui a pris parfois une tangente dangereuse (Drolet, 2012, p.8). Et pour « certains jeunes aux prises avec des problématiques [...] c'est la dernière fois qu'on est en contact avec eux et qu'on peut leur ouvrir des portes vers une non-marginalisation » (Marcotte, 2008 dans Drolet, 2012, p.8).

En effet, la lutte contre le décrochage et l'obtention d'un diplôme au plus tôt doit rester notre priorité dans notre intention éducative. Le diplôme de cinquième secondaire ou l'accès à une formation professionnelle sont encore les meilleurs garants d'un parcours de vie autonome ; celles et ceux qui en sont dépourvus sont tout de même plus susceptibles de se retrouver en situation de pauvreté et de précarité. Au Québec, plus de 70 % des prestataires de la sécurité du revenu de moins de 30 ans sont sans

diplôme (Ministère de l'Éducation du Québec, 2002a dans Bourdon et Bélisle, 2014, p.288). Pour des jeunes en difficulté psychologique, être ou non en emploi à l'extérieur de l'école présente des risques de santé : « En 1997, 19 % des non-diplômés ont fait état d'une excellente santé comparativement à 30 % des diplômés universitaires » (Statistique Canada, 1999 dans Bourdon et Bélisle, 2014, p.288).

Cette prise en considération des facteurs personnels doit cependant s'accompagner de précautions éthiques. Il apparaît en effet que l'anonymat est une des caractéristiques essentielles dans l'appréciation des élèves à propos de leur expérience en FGA.

L'élève ayant des difficultés scolaires qui reçoit une rétroaction positive de l'enseignant dans un contexte d'anonymat réalise une performance plus élevée que le rendement habituel. Le renforcement positif de l'enseignant dans un contexte public aurait l'effet inverse. Ainsi, la position d'anonymat permettrait aux élèves ayant des difficultés scolaires, contrairement aux élèves performants, de profiter de la leçon et d'améliorer leurs résultats. (Rousseau, Théberge, Bergevin, Tétrault, Samson et Byre-Brisaillon, 2010, p.170)

Drolet suggère d'établir, dès les premières semaines d'intégration scolaire, une « connexion élèves-enseignants » (Drolet, 2013, p.8). Un outil, pourrait peut-être permettre non seulement de créer ce pont mais aussi de débiter la relation éducative sur un « état des lieux » tel que le perçoit l'élève à cet instant de nouvel engagement.

Pour un bon nombre de jeunes et d'adultes, un retour aux études s'avère un temps pour faire le bilan, apprendre à mieux se définir et surtout, à mieux s'apprécier comme personne. Ils sont conscients des actions posées qui les ont conduits à des impasses et à des choix inappropriés. [Ce serait l'amorce d'un] travail de reconstruction de leur image qui se veut complémentaire à une démarche d'assimilation de savoirs (Drolet, 2010, p.24).

Cet outil pourrait enfin permettre de guider l'enseignant dans ses interventions pédagogiques à venir. Il faudrait que cet outil soit souple, accessible pour tout enseignant et qu'il puisse donner des informations à l'usage exclusif d'un seul enseignant si tel est le souhait de l'élève. Nous pensons qu'un portrait questionnaire pourrait répondre à ce besoin. Il aurait comme finalité de permettre à l'enseignant de mieux connaître les élèves à risque de décrochage qui lui sont confiés en FGA, et de mieux comprendre « ces

comportements insolites et inadaptés dont [sic.] nous sommes enclins à réprimer et qu'il faut apprendre à décoder et à réorienter vers un projet constructif » (Drolet, 2012, p.32).

Toutes les informations recueillies dans cette revue de littérature pourraient y être intégrées. Nous retiendrons comme lignes directrices :

- Faire émerger les forces, les intérêts, les projets des élèves.
- Permettre une ouverture constructive plutôt que stigmatisante
- Interroger les perceptions quant à l'engagement et l'institution éducative
- Interroger les besoins personnels et les limites perçues des élèves
- Être accessible dans sa formulation à tous les élèves dès le présecondaire
- Respecter le droit à la confidentialité

2.1. Question spécifique de recherche et les objectifs de la recherche

Nous avons largement décrit la difficulté enseignante dans le contexte de la FGA (confidentialité, groupes hétérogènes), nous avons aussi décrit la réalité multiple de la clientèle dans ce milieu (élèves en grande difficulté, expérience passée d'échec et d'abandon) ainsi que les difficultés en lien avec la persévérance (décrochage, motivation absente ou instable). Nous souhaitons trouver un moyen de soutenir l'enseignant dans son intention pédagogique (opportunité de dernière chance de la FGA, nouveau départ, enjeu éducatif et social) en prenant en compte ces défis multiples.

Notre question spécifique de recherche est la suivante :

Est-ce qu'un outil à l'usage de l'enseignant pourrait permettre d'apprendre des informations sur l'élève à la FGA en lien avec sa réalité dans le but de différencier la pratique et de contribuer à prévenir le décrochage ?

Cet outil aurait pour objectif de révéler les particularités personnelles en lien avec :

- Le concept de motivation (sentiment de contrôle et de compétence) ;
- Les objectifs personnels ;

- Les freins à l'apprentissage.

Il devrait faciliter la différenciation pédagogique en faisant émerger des approches pédagogiques favorables à une nouvelle expérience de l'apprentissage, anticipant les réactions au stress et à l'échec, initiant une « rencontre » (Prostic, 1979), et un « dialogue éducatif » (Caselles-Desjardins, 2012) respectueux et attentif.

Par exemple, l'enseignant pourrait favoriser l'apprentissage en choisissant autant que possible des activités en lien avec les besoins et les champs d'intérêt des élèves (Bolduc et Van Neste, 2002). L'enseignant pourrait aussi opter pour une approche pédagogique au départ. Il choisirait par exemple une approche cognitive si l'élève a besoin de travailler ses méthodes de travail et de développer ses habiletés métacognitives. À l'inverse, l'enseignant choisirait peut-être une approche behavioriste si l'élève a un grand besoin de mémoriser rapidement des contenus d'apprentissage qui devraient déjà être acquis et qu'il se sent rassuré, dans un premier temps, par des courtes évaluations faciles et répétitives. L'enseignant pourrait aussi choisir une approche constructiviste si l'élève a des difficultés d'apprentissage ou des troubles d'anxiété et qu'il a besoin que les contenus d'apprentissage se succèdent à un rythme pré-établi avec des périodes importantes de réinvestissement des contenus avant que de nouveaux objets soient introduits. Enfin, l'enseignant évaluera la pertinence d'utiliser une approche socio constructiviste selon la difficulté de l'élève à interagir avec les autres due à des difficultés comportementales ou émotives. Ces choix d'approches pédagogiques ne seraient pas permanents, mais ils faciliteraient un nouveau départ avant que la maturité et la confiance en soi de l'élève permettent une plus grande ouverture et de meilleures stratégies d'adaptation.

L'intention ici est bien que l'enseignant puisse choisir les meilleures conditions et les outils les plus susceptibles pour rendre l'apprentissage plus efficace et que l'élève ai le moins d'obstacle possible pour devenir « un acteur volontaire » (Viau et Louis, 1997). Parfois, cette différenciation pourra prendre la forme de mesures d'adaptation comme un temps ou des outils supplémentaires accordés lors des évaluations. Elle pourra inclure un suivi particulier hors de la salle de classe avec l'ajout d'ateliers de renforcement, d'un

suivi par l'orthopédagogue, le technicien en éducation ou le conseiller en orientation. Ce peut être aussi l'occasion d'anticiper le besoin, d'ajuster ou de développer un matériel plus adapté en cas de handicap ou de difficulté très particulière. L'enseignant pourra enfin, dans certains cas, organiser l'espace et le temps d'apprentissage en fonction des besoins de l'élève (temps individuel à l'ordinateur, possibilités de choisir les moments d'évaluations les plus propices, aménagement du calendrier en cas d'absences anticipées, etc.).

Nous avons le souvenir de multiples expériences vécues dans notre pratique où la méconnaissance d'un besoin particulier a entraîné chez des élèves un sentiment de frustration et de perte d'autonomie. Ces sentiments peuvent être si forts chez les jeunes adultes en difficulté que l'énergie dépensée par l'enseignant à rouvrir le dialogue, réparer le bris dans la relation éducative et recréer un nouveau point de départ est démesurée. Ceci nous apparaît aujourd'hui comme une stratégie bien moins efficace et plus énergivore que de tenter d'anticiper les besoins.

Grâce à une meilleure connaissance de l'élève, l'enseignant pourrait mieux tenir compte

Des capacités générales de l'apprenant, de ses humeurs, de ses réactions affectives face à la manière dont sont organisées les situations d'apprentissage qu'on lui propose pour que l'apprentissage prenne un sens et se construise avec le moins de tension possible (Robineault, 1984, p.221).

Ceci permettrait, enfin, de développer chez l'élève un sentiment de contrôle et de compétence adéquat (Viau et Louis, 1997, p.151) et d'éviter les écueils déjà rencontrés lors du passage au secteur jeune.

Il semble que pour répondre à ce double objectif de révéler les caractéristiques personnelles de l'apprenant et de pouvoir orienter la pratique enseignante, cet outil devrait se situer au plus près des perceptions de l'élève. Sa vision de sa réalité au moment de son entrée en FGA, la formulation de ses intentions et de ses doutes contribueraient à fournir un portrait sensible de l'état d'esprit dans lequel il se situe. Sans être le seul moyen pour l'enseignant d'opérer des ajustements, il serait complémentaire avec les observations faites en classe et créerait une dynamique de départ efficace. Nous pensons donc qu'un portrait questionnaire accompagné d'un guide d'administration mettant en

relief les résultats des dernières recherches en lien avec notre clientèle pourrait constituer une réponse à nos questions générales et spécifiques de départ.

Il serait contre-productif voire questionnable d'un point de vue éthique que cet outil favorise la discrimination et l'étiquetage. Nous porterons une grande attention lors de sa création et de sa révision à nous prémunir d'une tendance déjà trop présente de

[stigmatiser] les jeunes adultes de la formation générale des adultes, lesquels seraient trop souvent présentés à partir d'attributs déficitaires ou encore strictement associés à des personnes en difficulté ou à risque de décrochage » (Voyer, Potvin, Bourdon, 2014, p.202).

L'objectif de l'outil ainsi créé sera donc essentiellement de produire un recueil de perceptions telles que les formule l'élève et d'attirer l'attention des enseignants sur les faits saillants pouvant constituer des signes de risques de décrochage, de démotivation ou de difficulté à définir des objectifs d'apprentissage. De plus, les informations personnelles en lien avec les intérêts, les projets et les préférences de travail pourront offrir des pistes pour une meilleure différenciation pédagogique.

Après avoir présenté les concepts qui ont construit au fil des décennies l'approche pédagogique particulière à la FGA, le fonctionnement de la motivation et le principe d'engagement de l'élève, enfin les particularités personnelles des étudiants fréquentant la FGA nous avons pu formuler la question spécifique qui a orienté notre recherche. Nous allons maintenant présenter la méthodologie, les étapes et les participants que nous avons choisis.

TROISIEME CHAPITRE : METHODOLOGIE

3 Introduction

Nous avons limité notre recherche à notre contexte d'enseignement soit la formation de base (commune et diversifiée) au sein de la FGA. Nous pouvons résumer les différentes étapes de la recherche qui seront présentées en trois séquences de travail : les rencontres avec les enseignants avant l'élaboration d'un outil qui pourrait répondre aux différents besoins formulés, l'élaboration de cet outil sous la forme d'un portrait questionnaire et enfin sa mise à l'essai par différentes enseignantes au cours de l'année scolaire.

3.1 Type de recherche

Ceci est une recherche exploratoire dont le but est d'élaborer un portrait questionnaire permettant à l'enseignant en FGA de mieux connaître les élèves qui lui sont confiés et de différencier son enseignement afin de prévenir le décrochage. La méthodologie que nous avons choisie ne nous permettait pas de rentrer d'emblée dans une catégorie décrite par Paillé (2007). Notre devis de recherche était la production d'un matériel à l'usage de l'enseignant et non de l'élève. Il semblait déraisonnable de croire que la partie expérimentation puisse être plus conséquente qu'une mise à l'essai dans le délai qui nous était donné dans le cadre d'un essai professionnel. Il y a eu certes expérimentation du questionnaire, mais dans le but de le réviser et de permettre un retour réflexif de la part de la chercheuse et des enseignants qui ont participé à la recherche. Nous n'avons pas procédé à une étude quantitative poussée des résultats de la mise à l'essai du questionnaire. Notre projet s'inscrit donc en totalité dans le cadre d'une recherche qualitative.

3.2 Description des étapes de la démarche et de la collecte des données

Le processus de la démarche et la collecte des données s'est déroulée en cinq temps :

Étape 1 : Entrevues semi-dirigées individuelles (entre 30 et 60 minutes) en mai 2015, sur les perceptions en tant qu'enseignant (e) et en tant que conseillère pédagogique au sujet du décrochage et de la différenciation.

Étape 2 : Création d'un portrait-questionnaire à l'intention des élèves et à l'usage des enseignants.

Étape 3 : Focus-groupe de révision du questionnaire produit.

Étape 4 : Mise à l'essai volontaire du portrait questionnaire durant les trois premières semaines de la session d'automne 2015-2016

Étape 5 : Entrevues semi-dirigées (avec les enseignant(e)s qui ont participé à l'étape 3), environ quatre semaines après l'analyse des données dans le but d'identifier les gains et les limites du matériel produit.

Les enseignant(e)s participant(e)s pouvaient décider de quitter le projet en tout temps. Cependant, s'ils souhaitaient participer à l'étape trois et quatre de la recherche, leur participation à l'étape un était jugée comme nécessaire.

3.3 Participants

3.3.1 Participants de l'équipe éducative (étape 1, 3, 4 et 5)

Nous avons opté pour un échantillonnage intentionnel, non probabiliste car les participants à l'entrevue ont été choisis en fonction de leur expertise, pertinente par rapport à notre sujet d'étude, et parce qu'ils étaient intéressés à la verbaliser (Savoie-Zajc dans Durand et Blais, 2003, p.295). Les participants invités étaient en premier lieu nos collègues (six au total). Ils n'ont pas été choisis en fonction de la discipline enseignée afin de permettre un point de comparaison sur la perception de la chercheuse en lien avec sa discipline. Sans que ceci fût prédéterminé, les enseignants ayant répondu positivement à l'invitation sont toutes des femmes. Certaines de ces enseignantes sont titulaires du baccalauréat en enseignement au secondaire, d'autres ne le sont pas. Leur

expérience d'enseignement à la FGA varie entre 3 et 25 ans. À part deux enseignantes d'anglais langue seconde, toutes enseignent dans des groupes multi niveau dans un des établissements parmi les quatre qui composent notre centre de formation aux adultes dans la Commission scolaire des Premières Seigneuries. Tous ces établissements sont situés à Québec excepté le plus éloigné qui est à Sainte Anne de Beaupré.

Nous souhaitons aussi interroger notre conseillère pédagogique, Hélène Saint-Laurent, auteure d'un article paru en 2007 (cité dans la problématique) sur les dix défis enseignants à la FGA. Son rôle dans notre centre est de guider les enseignants dans leur pratique, elle nous semblait donc être un observateur impliqué mais plus distancié qui pouvait apporter une perspective complémentaire.

Cet échantillon est représentatif du milieu d'enseignement, mais ne représente pas la population totale (Quivy et Campenhoudt, 2006, p.149).

3.3.2 Élèves participants à la mise à l'essai (étape3)

Lors de l'étape3, le questionnaire a été testé auprès de 84 d'élèves inscrits à la FGA, sur une base volontaire (indépendamment de l'âge et du sexe), dans la discipline de l'enseignante participante. Le choix de la discipline et d'un groupe multi niveau était en lien avec un des aspects de la problématique soulignant la difficulté d'instaurer la collaboration et l'interaction dans un groupe où les réalités des élèves sont multiples. Nous avons donc choisi un échantillon caractéristique de la difficulté enseignante à l'origine du problème de recherche (Durand et Blais, 2003, p.150).

3.3.3 Considérations éthiques de la démarche

Les enseignantes participantes ont toutes été invitées par écrit à participer aux entrevues individuelles ou à la réunion de travail pour la révision de la première version du portrait questionnaire. Elles ont accepté que leurs propos soient enregistrés puis inclus dans le texte de notre essai sans que leur nom ne soient cités. Mme Saint Laurent et Mme Tremblay ont accepté par écrit que leurs noms soient cités ainsi que leurs propos. Elles

ont reçu une copie pour approbation de la retranscription de l'entrevue à laquelle elles avaient participé avant que la recherche ne soit publiée. Les élèves ayant participé à la mise à l'essai du portrait questionnaire ont été avisés par chaque enseignante que cette activité faisait partie d'une recherche, et qu'aucun de leurs noms ne serait cité en aucun cas dans les résultats de cette recherche. Tous ceux qui ont accepté d'y participer l'ont fait sur une base volontaire et ont apposé leur signature à la fin du portrait questionnaire.

3.4 Collecte des données

La collecte des données s'est faite lors de la transcription des entrevues semi-dirigées de l'étape1 (*verbatim*). Des notes ont été prises dans un journal de bord afin de retenir les points saillants du discours et garder en mémoire ce que les signes non verbaux pouvaient indiquer et qui n'auraient pas figuré dans la piste d'enregistrement sonore. Durant l'étape3 (focus-groupe pour révision de l'outil questionnaire) et l'étape5 (rétroaction après mise à l'essai) la chercheuse a consigné dans un journal de bord les commentaires des participantes. Ce journal de bord a aussi eu une fonction réflexive puisque nous y avons conservé nos observations et nos questionnements. L'étape 5, qui était une entrevue semi-dirigée, a été accompagnée d'un questionnaire écrit auquel les participantes ont répondu pour se préparer à l'entrevue. L'entrevue n'a servi qu'à préciser les réponses déjà fournies. Cette précaution avait pour objectif de réduire le phénomène de désirabilité sociale qui pouvait exister entre deux collègues travaillant dans le même établissement. Le principe de triangulation décrit par De Ketele et Maroy (2006, p.240) est respecté puisque trois sources de données sont utilisées (*verbatim* d'entrevues, journal de bord et questionnaires enseignants).

3.5 Protocole des rencontres avec les enseignants

3.5.1 Entrevues semi dirigées à l'étape1

Afin de nous assurer que l'élaboration de cet outil questionnaire se nourrissait avant tout des informations recueillies sur le terrain, nous avons effectué, dans un premier temps, des entrevues semi-dirigées auprès de nos collègues enseignantes et de notre

conseillère pédagogique. Ces entretiens ont permis d'interroger les participantes sur leurs perceptions à propos du phénomène de décrochage et du manque d'informations sur les élèves. Elles ont permis de mettre en lumière les perspectives individuelles à propos de ces phénomènes. Nous voulions à cette étape observer les points de tensions entre notre perception et celles de nos collègues, identifier les contradictions qui pouvaient apparaître dans nos perceptions réciproques et dégager ensuite une compréhension du phénomène et de ses conséquences sur notre pratique (Savoie-Zajc dans Durand et Blais, 2003, p.313). L'entrevue semi dirigée a permis en outre d'interroger les participantes sur les informations, pertinentes selon elles, à recueillir sur les élèves. Ce fut alors l'occasion de construire ensemble un savoir nourri de nos expériences et de nos expertises. Nous avons utilisé, pour ce faire, des questions intégrant les indicateurs reliés aux caractéristiques personnelles des élèves, au concept de décrochage, de persévérance et de différenciation pédagogique, indicateurs fournis par la revue de littérature et découlant de notre question générale de recherche.

Les entretiens semi dirigés ont préalablement fait l'objet d'une rencontre durant laquelle les enseignantes participantes et la conseillère pédagogique ont accepté par écrit de participer à la recherche. Un questionnaire comprenant des questions ouvertes, courtes et neutres leur a alors été donné afin qu'elles puissent s'y préparer en rassemblant leurs idées, leurs opinions et leurs sentiments par rapport à l'objet de l'entrevue (Savoie-Zajc dans Durand et Blais, 2003, p.306). Nous joignons ici ces questionnaires

Tableau IX Questionnaire pour l'entrevue semi-dirigée, étape1.Enseignants

1	En quoi l'abandon des élèves représente une problématique pour vous?
2	Pouvez-vous situer dans le temps d'une session ou d'une année scolaire, le moment où l'abandon se manifeste le plus ?
3	Que pourriez-vous faire de plus pour prévenir ce problème ? Est-ce qu'il y a des informations vous échappent ? Comme quoi ?

4	Pourriez-vous décrire l'impact que ce manque d'informations a sur votre pratique ? Particulièrement en ce qui concerne la différenciation de vos pratiques
5	Avez-vous des exemples précis pour lesquels l'absence de certaines informations a eu des répercussions négatives sur votre pratique ?
6	Que faites-vous actuellement pour connaître davantage vos élèves ?
7	Quelles informations aimeriez-vous avoir qui vous permettraient de mieux différencier votre enseignement ?
8	Si un outil vous était rendu disponible pour mieux connaître vos élèves, aimeriez-vous l'utiliser? Pourquoi?

Tableau X Questionnaire pour l'entrevue semi-dirigée, étape1. Conseillère Pédagogique

1	Pourriez-vous décrire l'impact du taux d'abandon sur les enseignants?
2	Croyez-vous que le taux d'abandon a un impact sur notre centre de formation générale aux adultes? Pourriez-vous décrire cet impact?
3	Lorsque vous accompagnez les enseignants dans des activités de développement pédagogique, quel est votre avis sur la facilité ou la difficulté pour les enseignants de développer du matériel en lien avec les intérêts ou les besoins des élèves?
4	Dans l'article que vous avez écrit « les dix défis de l'enseignant en FGA » en 2007 vous observez qu'« Il devient donc urgent que les enseignants mettent à jour leur pratique et qu'ils la diversifient. D'après moi, c'est le besoin de formation le plus criant, et il représente, à coup sûr, un des défis les plus importants à relever à court terme. » Qu'entendez-vous par diversification des pratiques?

	Avez-vous des exemples des progrès qui ont été faits par les enseignants?
5	Quels sont, d'après vous, les freins à la différenciation pédagogique que vivent les enseignants en FGA?
6	Vous êtes membre du conseil d'administration de l'Association québécoise des intervenants et intervenantes en formation générale des adultes. Lors des congrès ou rencontres la multiplicité de la clientèle fréquentant les centres d'éducation aux adultes est-elle citée comme une difficulté pour l'enseignant? Dans quels termes? Que recouvre-t-elle?
7	Lors des rencontres régionales des conseillers pédagogiques, ce point est-il parfois/souvent discuté?
8	D'après vous, quel outil pourrait aider les enseignants pour une meilleure différenciation?

Lors de l'entrevue, la chercheure pouvait à tout moment reformuler la réponse de la participante, afin de vérifier sa compréhension du sens de la question (ces interventions sont signalées dans la synthèse entre crochets) mais elle ne devait pas tenter d'orienter les réponses ou signaler même par le langage non verbal un assentiment ou un désaccord avec les propos tenus. C'est à cette condition que la chercheure s'est engagée à mieux comprendre son environnement sans vouloir traduire par les mots des autres sa propre perception (Savoie-Zajc dans Durand et Blais, 2003, p.314).

Les propos ont ensuite été retranscrits sous forme de verbatim. La transcription est partielle dans le sens où elle a éliminé les redondances et les digressions. C'est à l'aide des verbatim et des notes prises durant les entrevues que la chercheure a pu rédiger, après la première étape, une synthèse présentée au chapitre quatre.

3.5.2 Focus groupe – validation du questionnaire

Dans un deuxième temps, après la rédaction du portrait-questionnaire, nous avons réuni un focus groupe avec les participantes volontaires (quatre à cette étape) afin d'en faire une révision. Nous nous sommes assurées, en les étudiant une par une, que les

questions étaient précises, claires et neutres (Quivy et Campenhoudt, 2006, p.153-165) et qu'elles répondaient au besoin de mieux connaître les élèves afin de mieux différencier l'enseignement et de prévenir le décrochage.

3.5.3 Entrevues semi-dirigées à l'étape 4

Après un délai de un mois suivant la mise à l'essai de l'outil questionnaire, les enseignantes participantes (trois à cette étape) ont été rencontrées individuellement pour une dernière entrevue semi dirigée.

Elles ont auparavant reçu et rempli un questionnaire identifiant les gains et les limites de l'outil portrait-questionnaire. Voici les questions qui leur ont été posées :

Tableau XI Questionnaire pour l'entrevue semi-dirigée (après la mise à l'essai).

1	Dans quelles conditions l'outil questionnaire a-t-il été administré ?
2	Combien d'étudiants se sont portés volontaires ?
3	Y a-t-il eu des difficultés liées à son administration ? Lesquelles ?
4	Comment s'est effectuée l'analyse des données ?
5	Avez-vous eu besoin d'aide ? À quels moments ?
6	Quelle valeur ont les informations recueillies ?
7	En quoi avez-vous noté un gain dans votre pratique ?
8	En quoi cela a pu constituer une gêne dans votre pratique ?
9	Pensez-vous que cet outil puisse vous aider à cibler des élèves plus à risque de décrochage ?
10	Pouvez-vous donner des exemples précis de changements dans votre pratique en lien avec les données recueillies ?

3.6 Mise à l'essai du questionnaire

Deux enseignantes participantes ainsi que la chercheure ont testé l'outil questionnaire sur un groupe d'élèves volontaires. Cette mise à l'essai avait trois objectifs :

- Observer les conditions d'administration de l'outil ;
- Analyser si les résultats produits étaient pertinents pour mieux accompagner les élèves ;
- Faire émerger le gain de l'instrument dans la pratique.

Cette expérimentation a été menée simultanément par la chercheure dans le but d'une part d'obtenir plus de données sur la mise à l'essai et d'autre part pour observer si le contexte d'enseignement magistral (non représenté dans l'échantillon des enseignantes participantes) modifiait la participation des étudiants à l'expérience. Comme nous avons ensuite conduit des entrevues avec nos collègues en prenant soin de ne pas exprimer nos propres observations et en recueillant les observations écrites au préalable, nous pensons avoir contaminé le moins possible la perception de nos collègues. Cependant nous reconnaissons que la fiabilité méthodologique et la fidélité des résultats ne permet pas de considérer les résultats de cette étape comme généralisables (De Ketele et Maroy, 2006, p.248; Gauthier, dans Durand et Blais, 2003, chap.8, p.197).

3.7 Analyse des données

Le journal de bord a servi à collecter toutes les informations recueillies au long des étapes un à cinq. À l'issue de l'étape1, ces informations ont permis d'effectuer une synthèse sur les points suivants:

- Les perceptions des participantes à propos du phénomène de décrochage, et de son lien perçu avec l'absence d'informations personnelles sur les élèves ;
- Les catégories d'informations nécessaires pour mieux connaître et accompagner les élèves.

Nous avons mis en parallèle les catégories d'informations sur les élèves perçues comme pertinentes par les enseignantes interrogées avec celles identifiées dans la revue de littérature. Ces deux sources d'information ont constitué la base pour définir les dimensions à retenir dans l'élaboration de l'outil-questionnaire. Enfin, nous nous sommes

inspirées des questions posées dans les tests diagnostiques fréquemment utilisés par les chercheurs (identifiés au chapitre2) pour rédiger les questions qui figurent dans notre outil.

À l'étape2, nous avons observé les divergences et les convergences des points de vue des participantes au focus groupe et nous avons effectué les révisions recommandées sur l'outil portrait-questionnaire :

Modifications ;
Ajouts ;
Retraits ;
Formulations.

À l'étape5, les entrevues (avec les enseignants ayant participé à la mise à l'essai) ont permis de faire émerger deux choses :

L'effet sur la pratique de l'enseignant du recueil d'informations sur les élèves ;
Les révisions ou modifications à apporter à l'outil questionnaire.

L'analyse de toutes ces entrées au long des étapes un à cinq a permis de produire une version finale révisée de l'outil portrait-questionnaire, d'en démontrer les limites et les gains dans la partie résultats de la recherche et enfin, si besoin, de produire des recommandations et un guide d'administration à l'usage des enseignants de la FGA.

3.8 Conclusion

Ce projet de recherche fait partie des recherches développement. À ce titre, il a pour objectif de révéler une réalité, ici celle d'une problématique vécue par des enseignants en FGA, d'en comprendre les mécanismes et de proposer un outil qui pourrait peut-être permettre une réponse partielle à cette problématique. Les différentes étapes de cette recherche ont permis de confronter nos perceptions avec celles de nos collègues et d'observer la pertinence de l'outil créé avec le plus d'objectivité possible. Notre propos n'est pas d'apporter une solution miracle et définitive mais d'interroger le terrain, de nous mettre en position réflexive, de pouvoir faire émerger d'autres champs d'exploration dans notre domaine d'étude et de travail.

QUATRIEME CHAPITRE : RESULTATS DE LA RECHERCHE

4. Introduction

Dans ce chapitre nous allons présenter toutes les informations retenues comme pertinentes qui ont été recueillies à chaque étape de la collecte. Des entrevues semi-dirigées pour cerner les besoins des enseignants jusqu'à la mise à l'essai du portrait questionnaire. Il s'est agi de concevoir et élaborer un outil fiable et le plus complet possible qui réponde aux objectifs de notre recherche. Sa mise à l'essai et les observations qui s'en sont suivies nous ont permis d'analyser sa pertinence, les précautions à suivre lors de son administration et finalement, l'accueil que ce portrait questionnaire a reçu tant par les étudiants que par les enseignants.

Petit rappel de la procédure suivie : la collecte des données a été effectuée en cinq étapes. Des entrevues ont eu lieu avant l'élaboration du portrait-questionnaire puis un focus-groupe a eu lieu après afin de le bonifier. Ensuite, certaines enseignantes ont accepté de le mettre à l'essai auprès de leurs étudiants. Enfin, les enseignantes ayant participé à cette mise à l'essai ont de nouveau été rencontrées afin de recueillir leurs perceptions sur l'usage de ce nouvel outil dans leur pratique.

4.1 Étape1 : entrevues semi-dirigées avant l'élaboration du portrait-questionnaire

À cette étape, nous avons souhaité interroger six enseignantes et une conseillère pédagogique sur leurs perceptions quant au phénomène du décrochage dans notre milieu d'enseignement et sur l'hypothèse selon laquelle le manque d'informations sur les élèves pouvait constituer un irritant dans notre pratique.

4.1.1 Entrevues avec les enseignantes

Sept questions ont été posées aux enseignantes participant à cette première étape de collecte, nous présentons une synthèse de leurs réponses question par question.

En quoi l'abandon des élèves représente-t-il une problématique pour vous?

Ce qui est avant tout décrit par cinq enseignants sur six est un phénomène d'aller-retour :

Souvent ce n'est pas le bon moment, par exemple, j'en connais un qui s'est inscrit quatre si ce n'est pas cinq fois cette année, à chaque fois il pensait être capable de réussir, mais les circonstances extérieures, personnelles, ont fait en sorte qu'il se rendait compte à chaque fois, qu'il n'était pas capable de réussir, de poursuivre . (Enseignante A)

Si l'on observe les changements depuis les dix dernières années, une enseignante souligne que les retours se font plus rapidement et que les mouvements sont plus nombreux. Pour les enseignants, les conséquences principales sont d'une part la précarité d'emploi (rapportée deux fois) et d'autre part, la difficulté de gérer les reprises d'études en tenant compte de l'historique d'apprentissage à la FGA. Pour trois enseignants sur six, la difficulté est de situer judicieusement la reprise au bon endroit du cheminement pour qu'elle soit profitable. L'attitude des enseignants face au phénomène varie entre optimisme : « J'ai confiance qu'ils vont revenir, car ils n'ont pas le choix, ils le savent », un sentiment de responsabilité partagée : « pour certains, on n'a pas été capables de les aider à réaliser leur objectif, je trouve ça dommage, mais pour d'autres, c'est juste une étape dans leur cheminement qui ne met pas fin à leur rêve » ou encore une remise en question : « un sentiment d'incompétence et de frustration même s'ils peuvent avoir des problèmes qui ne sont pas de mon ressort ». Une des enseignantes questionne notre responsabilité en tant qu'institution scolaire :

Parfois, j'ai l'impression que les centres pour adultes ont perdu de vue leur mission principale d'intégration qui est une mission distincte du secteur secondaire or on ressemble plus à une alternative du secteur secondaire. (Enseignante B)

Les conséquences pour les élèves sont décrites selon trois angles de vue. L'impact le plus dommageable est bien entendu pour l'élève qui quitte définitivement : « pour ceux qui abandonnent sans retour ça met fin à leur projet d'étude, ça ferme des opportunités de travail, ça met fin à quelque chose ». L'impact n'est pas seulement scolaire et

professionnel, il est aussi social : « sur le plan social aussi je vois des conséquences : pour certains élèves, la FGA représente une possibilité d'intégration sociale. L'abandon peut créer une précarité et une détresse psychologique ». Pour les élèves qui persévèrent malgré les départs de leurs pairs, l'impact est décrit ainsi :

Moins il y a d'élèves, plus l'ambiance de travail est plate », « en dessous de 20 ce n'est pas du tout la même chose, les étudiants manquent de motivation parce que beaucoup sont partis. Ils se demandent s'ils ne feraient pas mieux de se trouver un job, surtout en juin, et c'est plus difficile de garder la dynamique et moi, je me pose des questions [pour essayer de les garder].
(Enseignante C)

Il semble alors que notre organisation peine à contrôler l'effet boule de neige : « sur le plan structurel notre organisation cause des abandons parce qu'on les trimballe d'un prof à l'autre en cas de coupure. Pour un élève fragile qui a du mal à créer un lien avec un enseignant, c'est difficile ». Enfin, lorsque les élèves effectuent un retour, la négociation autour du point de reprise des apprentissages est ardue. Deux enseignantes d'anglais décrivent la problématique qui survient :

Est-ce qu'on le réintègre là où il avait fini (si on suppose qu'il se rappelle tout ce qu'il a fait) ou bien est-ce qu'on le réintègre au début ? [...]Je trouve que c'est une grosse perte de temps et puis pour un étudiant revenir et refaire un livre qu'il a déjà fait, déjà réussi c'est pas motivant », « Quand ils reviennent six mois plus tard, c'est plus difficile de recommencer d'où ils ont terminé parce qu'ils ont perdu leurs acquis [...]Cette gestion est difficile parce que si on exige qu'ils recommencent à zéro, ils risquent d'abandonner, mais s'ils repartent d'où ils étaient, ils risquent d'échouer à l'examen parce qu'ils n'étaient pas vraiment prêts. Le retour peut être démotivant, ils ont tellement oublié d'affaires, mais ils ne veulent pas recommencer.
(Enseignante C)

Il apparaît clairement que notre organisation accueille ces allers-retours, car ils sont plus encourageants que des abandons définitifs, mais comment mieux les accompagner pour qu'ils soient profitables?

Pouvez-vous situer dans le temps d'une session ou d'une année scolaire, le moment où l'abandon se manifeste le plus?

Quatre moments assez précis sont décrits en lien avec des causes différentes, aucune proportion n'a été donnée lors des entrevues. Le premier épisode d'abandon

survient les toutes premières semaines selon deux enseignantes sur six. Elles seraient dues à des remises en question d'objectif et des besoins de réorientation, la réalité de l'éducation des adultes ayant pu décevoir certains élèves. Le deuxième épisode surviendrait à la fin de l'automne pour deux enseignantes sur six. La raison en serait la fatigue, les étudiants n'ayant pas eu de congés depuis 13/14 semaines*. Le troisième épisode (d'après deux enseignants sur six) survient au milieu de l'hiver : « les efforts qu'il faut faire pour se déplacer, être à l'heure...janvier et février sont des mois très, très difficiles. Parfois, à la suite d'une simple grippe, ils ne sont pas capables de reprendre le collier, ils vont laisser tomber », « Mars est difficile aussi parce que les journées sont courtes, ils trouvent ça injuste de ne pas avoir de congés comme les autres élèves ». Enfin, l'épisode le plus souvent décrit (quatre enseignantes sur six) se situe en mai et début juin. Lorsque les élèves prennent conscience qu'ils n'auront pas le temps de finir un cahier avant la fin des cours et qu'ils devront le continuer à la rentrée scolaire, ils préfèrent interrompre leurs cours et recommencer en août, une fois qu'ils sont plus reposés.

*en FGA, il n'y a pas de congé de relâche et seulement 8 journées pédagogiques dispersées sur les 42 semaines de cours.

Avez-vous le sentiment que vous pourriez faire plus pour prévenir ce problème, mais que des informations vous échappent? Comme quoi?

Deux enseignantes ont particulièrement insisté sur des problématiques de malaise, de fermetures de certains élèves, de la difficulté de créer un lien. Pour celles-ci, les informations permettant de comprendre « le désarroi », « la motivation réelle, le rapport de confiance avec l'adulte, la dynamique psychoaffective, ce qui peut expliquer l'attitude d'isolement » seraient utiles. Pour une autre, ce serait plus les informations personnelles comme la consommation, les handicaps ou les problèmes financiers. Pour deux enseignantes, les informations relatives aux problèmes d'apprentissage ou à la perception de leur parcours au secondaire régulier permettraient de mieux soutenir les élèves. Enfin, toutes sont d'accord que ces informations sont en général partagées avec l'enseignant lors des moments de soutien individuel en classe, mais qu'avec certains élèves ce peut être long : « L'élève ne va pas confier tous ses handicaps d'un coup. Il y a une retenue, une

gêne, une honte à dire les choses comme celles-là », « j'essaie de savoir par moi-même, mais ça prend du temps de savoir... trois mois avant qu'ils me parlent parfois... pour créer une relation, c'est ma limite, moi, trois mois ». Mais il arrive aussi que malgré les efforts de l'enseignant et après bien des tentatives, le lien de confiance et le partage ne se produisent pas :

Parmi celles de cette année, une est arrivée en janvier et je n'ai toujours pas de prise sur elle. Au bout d'un mois généralement, j'arrive à sentir quelque chose. L'abandon peut survenir plus tard, l'an prochain par exemple, là tout ce que je peux faire c'est l'aider en maths... Mais, là encore, souvent ça ne les tente pas, elles sont démotivées, je n'arrive pas à dire où se situe leur vraie motivation, je ne peux pas dire c'est quoi leur projet. C'est difficile dans ce cas de relier la mathématique à quelque chose, je n'ai pas de prise dessus. Il faut que je sois vigilante, j'essaie de les voir [en soutien individuel], de leur parler à tous les cours, mais je ne sens pas qu'il se développe quoi que ce soit avec eux. C'est celles qui sont le plus à risque avec le lien. Je ne peux réussir à faire qu'aucun n'abandonne, mais je peux au moins faire un bout de chemin avec eux ; s'ils abandonnent, j'essaie de faire en sorte que ce soit le plus temporaire possible, qu'ils gardent un bon lien avec moi... qu'ils gardent une bonne idée de ce qu'on a fait pour pouvoir revenir. Ces filles-là c'est comme si elles disparaissaient, elles se mettent à s'absenter et à un moment donné elles ne viennent plus . (Enseignante D)

Pourriez-vous décrire l'impact que ce manque d'informations a sur votre pratique? Particulièrement en ce qui concerne la différenciation de vos pratiques ?

En ce qui concerne l'adaptation de la pratique pédagogique en fonction des informations recueillies (de manière formelle ou informelle) toutes les enseignantes soulignent que c'est la particularité de leur enseignement. Que ce soit au niveau du nombre et du choix des activités d'apprentissage (2/6)

Moi j'essaie d'y aller avec quelques principes de base comme donner plus de temps, des choses simples, je commence toujours par les forces, qu'est-ce qu'ils peuvent faire puis je regarde ce qu'on doit travailler ensemble. Je vais choisir et éliminer certaines activités en fonction de ça ; il n'y a aucun élève qui fait tout de A à Z dans un cahier je n'ai jamais fonctionné comme ça. Je vais chercher d'autres activités qui conviennent mieux. (Enseignante E)

La flexibilité pédagogique englobe aussi l'ajustement des délais (2/6), du rendement attendu (1/6) ou la mise en place de mesures d'adaptation lors des évaluations (1/6). Une enseignante spécifie que les règles de classe demeureront inchangées : « Je

montre des affinités avec chacun de mes élèves. Ils reçoivent tous mon attention, mon écoute, je prends le temps avec chacun, mais les règles sont les mêmes pour tout le monde. » On comprend que ces pratiques d'adaptation s'ajustent aux informations concernant les difficultés des élèves. Ceux qui s'expriment le plus ou qui ont des informations disponibles dans leur dossier bénéficieront donc certainement d'un meilleur service et d'un meilleur encadrement. L'enseignante qui nous avait confié ses difficultés avec les jeunes filles distantes et isolées confie son questionnement récurrent et son embarras à fixer pour celles-ci des exigences comme elle le fait avec d'autres élèves même rebelles qui, eux, finiront par accepter un rapport de collaboration. Avec ces élèves si peu expressives, comment mesurer le risque d'abandon et surtout « sentir la gravité ou non de l'abandon, avec elles c'est difficile, je ne suis pas capable de savoir si elles sont en détresse ou pas et de quel soutien elles ont besoin ».

Au niveau de la gestion de classe, deux cas sont aussi rapportés par deux enseignantes de disciplines différentes, dans lesquelles des informations personnelles permettraient d'anticiper des situations délicates, l'une étant l'accès à des sites internet dans un cas de santé mentale avec historique de violence et l'autre en lien avec la grossièreté et le syndrome Gilles de la Tourette. Dans ces deux récits, il semble que l'enseignante ait dû réagir vite, selon son intuition, pour éviter un embarras devant tout le groupe-classe alors qu'aucun message de prévention ou de mise en garde n'avait été donné à l'équipe enseignante.

Avez-vous des exemples précis pour lesquels l'absence de certaines informations a eu des répercussions négatives sur votre pratique?

Deux portraits semblent se dégager dans les récits des enseignantes lorsqu'elles décrivent leur difficulté à construire une collaboration en ne se fiant qu'à leur intuition.

En premier, le cas de ces jeunes filles silencieuses et démotivées déjà abordé plus haut, ensuite le cas d'élèves présentés comme un groupe « d'autodidactes », plutôt masculin, dans la jeune vingtaine, qui agit et décide seul :

Des gens très réservés, des gens qui sont habitués à tout faire par eux — mêmes, très autonomes, indépendants, presque autodidactes. Ils sont bien là-dedans, je n'ai pas de malaise à ce que ces élèves ne viennent presque pas me

voir, sauf pour me montrer le travail fait. Mais ces élèves ne me parlent pas à moi ni à aucune autre personne du groupe et même des fois dans l'école.
(Enseignante E)

Parfois, le mutisme des élèves et les attentes des enseignants créent des affrontements qui sont perçus comme pouvant être bénéfiques, comme un nuage d'orage qui finirait par exploser :

J'aurais tendance à croire qu'un comportement violent est significatif de quelque chose de plus important. Mais, parfois, il faut que ça aille jusqu'à la confrontation avec l'enseignant parce que ça fait dix fois que l'on demande à l'élève de se mettre à l'ouvrage, qu'il trouve tous les trucs pour ne pas le faire et cette journée-là on n'a pas la patience habituelle. Ça peut mener jusque là et ça peut être bon. Ça l'informe de mes propres limites et des siennes donc ce n'est pas négatif [est — ce que ça peut engendrer quelque chose dans la classe?]. Oui, cela peut amener de la compassion, de la crainte, des élèves vont s'éloigner de ces élèves-là. Si l'élève n'est pas suspendu, ça peut lui montrer la tolérance aussi [donc, les incidents émotionnels ne sont pas forcément négatifs?] non, je n'ai jamais cru ça. Ça arrive, c'est tout.
(Enseignante E)

Cependant, quatre enseignantes sur six rapportent des cas de santé mentale en lien avec la violence dans la classe. Dans tous les cas rapportés, l'un ou l'une des enseignants n'avait pas été informé/e et il y a eu confrontation verbale violente, car la communication n'était peut-être pas adaptée.

L'une des enseignantes nous a décrit une situation dans laquelle le manque de formation et d'information peut avoir des conséquences majeures sur la réaction de l'élève :

On a des élèves dépressifs aussi et quand on met la pression sur une personne dépressive on la décourage plus, d'en savoir un peu plus c'est important. Cette année, j'ai une élève qui montre des signes qui s'apparentent fortement à la dépression, j'ai fini par m'en rendre compte [tu as fini par t'en rendre compte parce que tu as un bagage d'étude qui te permet de faire la différence entre la mélancolie, l'ennui ou une possible dépression] oui, effectivement la moyenne de profs ne pourrait peut-être pas le faire, ma formation m'outille plus dans ce cas-là [certainement, parce que pour moi faire la différence entre un adolescent triste ou dépressif, je ne suis pas en mesure de le faire... tu peux orienter tes questions et ton observation de façon plus efficace] oui, mais même avec quelqu'un qui est triste, mettre de la pression ce n'est pas le meilleur moyen [...] Quelqu'un de dépressif n'est pas capable de faire son travail. Comment on fait pour le maintenir à l'école? Et si on le renvoie, sa

détresse peut augmenter et il peut être capable de faire un passage à l'acte. C'est pas évident, on a une clientèle qui est blessée émotionnellement, en tout cas, moi dans ma classe [formation de base commune], c'est beaucoup des élèves blessés, c'est sûr que les élèves ont entre 16 et 20 ans et ils ont eu un parcours très difficile, ils sont encore en secondaire 1 et 2. Ils ont beaucoup d'années de retard, beaucoup d'échecs, beaucoup ont des problèmes familiaux, de santé, de santé mentale, certains de consommation, de comportement. C'est une clientèle fragile, avec mon bagage j'arrive à les soutenir de façon adéquate. (Enseignante D)

On comprend dans cet extrait qu'une équipe ayant la chance d'avoir une enseignante formée et vigilante est un atout précieux, mais rare!

Que faites-vous actuellement pour connaître davantage vos élèves?

Une enseignante de français priorise l'expression écrite pour mieux connaître ses élèves. Dès le premier jour, ils doivent écrire un portrait semi-dirigé informant leur enseignante sur leurs désirs, leur parcours et leur personnalité. Ce texte est gardé par l'enseignant tuteur, il peut être partagé dans l'équipe éducative si l'élève l'a accepté puis il lui sera rendu en fin d'année. D'autres occasions se présentent ensuite au long de son parcours « les différentes sortes de textes qu'ils vont écrire dans leur parcours de français : un récit, un souvenir d'enfance, un événement marquant de leur vie, un hommage à leurs parents... on ne manque pas d'occasions. »

Une autre enseignante de français utilise un questionnaire personnel ayant les mêmes objectifs et la même finalité.

Les autres enseignantes priorisent la communication orale, restant parfois disponibles aux pauses pour offrir un contexte un peu moins formel. Une enseignante souligne le fait que dans un centre plus petit la communication est plus facile, le contact est plus naturel avec les élèves, les règles de discipline peuvent être plus flexibles et cela facilite grandement le travail des enseignants pour comprendre la clientèle qui leur est confiée : « les infos confidentielles, on les obtient dans un plus petit centre en parlant naturellement. Dans un gros centre, il faut aller les chercher. »

Trois enseignantes sur six mentionnent que souvent des informations complémentaires sont disponibles auprès de l'équipe éducative du centre « la TES

(technicienne en éducation spécialisée) me donne des infos complémentaires, ou la direction. Si j'ai une problématique particulière, je vais aller chercher les infos », « les cas lourds, la direction et les C.O. nous en informent quand ils en ont le temps, la TES aussi ».

Quelles informations aimeriez-vous avoir qui vous permettraient de mieux différencier votre enseignement?

Nous avons sérié les réponses en fonction des catégories d'informations à recueillir. Les informations en lien avec l'école sont les suivantes :

Les difficultés d'apprentissage, le parcours scolaire, ce qui les intéresse, les objectifs. « Est-ce que tu aimes la mathématique? », « Est-ce que tu aimes l'école? Qu'est-ce que tu n'aimes pas? » Une enseignante aimerait en apprendre plus sur « Leur perception par rapport à l'intelligence, à leur apprentissage et à la réussite scolaire et leurs attentes ». Ainsi que sur « Les difficultés personnelles sur le plan neurologique ». Une autre aimerait connaître leur profil d'apprentissage « comment ils aiment apprendre, s'ils sont plus visuels ou autres ».

Les informations citées en lien avec les caractéristiques personnelles sont les suivantes :

- Les problèmes de santé mentale,
- Les projets,
- Leur vécu.
- Des tests de personnalité

Cependant, une réserve est émise très clairement :

C'est très indiscret. Souvent, ils ne veulent pas dévoiler cette info-là et ils ont droit de ne pas la donner s'ils ne veulent pas, c'est embêtant. Il faut respecter ça aussi. On n'est pas un centre de soin psychologique, mais une école, ce n'est pas notre place. J'aimerais ça en savoir plus sur leur histoire de vie, mais c'est délicat. (Enseignante E)

Si un outil vous était rendu disponible pour mieux connaître vos élèves, aimeriez-vous l'utiliser? Pourquoi?

Cinq enseignantes sur six souhaitent pouvoir utiliser un questionnaire qui les aiderait à mieux connaître les élèves en lien avec les problématiques du décrochage. Cela serait complémentaire avec leur pratique :

Je trouve ça intéressant qu'un questionnaire parle de perception, parce qu'avec les informations on n'apprend presque rien. Comment l'élève a vécu avec son déficit d'attention dans sa scolarité? Comment a t'il a vécu toutes ces années d'intimidation dirigée contre lui? Ça, je trouve que ce serait très intéressant. C'est un outil qui pourrait même être complémentaire avec ce qu'on fait. On est un centre d'éducation et ça fait partie de l'éducation de réfléchir sur son vécu scolaire. Donc un questionnaire où l'élève aurait à s'interroger, à mettre sur papier des comportements, des tendances, ce serait très bien. (Enseignante E)

Il semble que cela permettrait de cibler plus particulièrement une clientèle :

Pour ce sous — groupe là ça m'aiderait. Je ne sais pas sous quelle forme un outil comme celui-là pourrait être, mais si on était capable de le présenter comme : on aimerait mieux te connaître pour mieux t'aider, savoir si tu as vécu des choses difficiles pour ne pas te rendre inconfortable sans te blesser et cet outil nous rendrait les choses plus faciles. Tout serait dans la modalité de comment on utilise cet outil en quelque sorte, ni un dépistage ni un diagnostic.(Enseignante D)

Il apparaît que l'usage du questionnaire devrait être à la discrétion de l'enseignant :

[garder] une idée de pas obligatoire, juste pour verbaliser ce qui s'est passé avant ou pour préciser les objectifs. Ça peut être aussi un outil pour embarquer le conseiller d'orientation ou le CLSC pour des problématiques particulières. Je ne hais pas ça d'avoir un document que je peux garder dans mon cartable. (Enseignante A)

Cette enseignante mentionne le besoin d'un outil dont l'utilisation serait simple : « Je ne suis pas fermée du tout parce que je sais qu'on a un besoin, mais ça va dépendre du temps et de son administration ». Une enseignante sur six exprime nettement plus de réserve que d'enthousiasme :

Je suis sceptique par rapport à ça [sens-toi à l'aise, tout ce que tu dis m'intéresse] parce que je pense qu'on a déjà une clientèle particulière, elle va se dire : Voilà! On va encore me questionner sur mes problèmes! Je pense que les élèves qui ont le plus de difficultés sont ceux qui vont le moins bien répondre ou ne pas répondre du tout [cela ne constituerait pas une forme de

réponse en soi?] Oui, on peut aussi le voir comme ça, mais tu vois à Beupré cela fait des mois que l'on travaille jour après jour avec des élèves et ils commencent tout juste à s'ouvrir, donc un questionnaire au tout début... J'ai toujours été sceptique des sondages. (Enseignante F)

Les différents récits permettent de mieux comprendre en quoi ces abandons multiples, répétés ont une influence sur l'apprentissage et les enseignants, en quoi ceux-ci créent des problématiques au niveau de la gestion des séquences d'apprentissage. Les moments clefs des abandons correspondent aux données du SARCA présentées précédemment soit le début d'automne et le printemps. Ils précisent cependant la notion de fatigue due à l'absence de congés. En ce qui concerne le lien avec les élèves et la flexibilité, on note que les enseignantes interrogées démontrent une grande volonté d'adaptation, une attitude favorisant l'écoute et l'attention. On note aussi que la clientèle est souvent décrite comme fragile et mal à l'aise. Cette gêne pouvant aller jusqu'à l'isolement et le mutisme. Les problèmes de santé mentale plusieurs fois mentionnés semblent indiquer la crainte que quelque chose échappe au contrôle de l'enseignant et à la collaboration pour soutenir l'apprentissage. Bien que souvent positif et confiant (les enseignantes interrogées ont entre sept et 25 ans d'expérience), le ressenti qui s'exprime confirme qu'il est parfois difficile d'obtenir des indices pertinents pour s'ajuster aux besoins des élèves et qu'un outil permettant de collecter plus d'informations sur la perception des élèves tout en respectant leur besoin de réserve serait considéré comme utile.

Sur les six enseignantes rencontrées, quatre ont souhaité participer à l'étape suivante soit la révision collaborative d'une première version de l'outil portrait-questionnaire.

4.1.2 Entretien avec Hélène Saint-Laurent, conseillère pédagogique, conceptrice de matériel d'enseignement-apprentissage et membre du conseil d'administration de l'AQIFGA

Avez-vous le sentiment que le taux d'abandon a un impact sur les enseignants? Pourriez-vous décrire cet impact?

Je dirais que l'impact vient beaucoup aussi de la direction. Depuis que les conventions de gestion existent, les centres ont des comptes à rendre. Or, une des cibles est d'augmenter le taux de diplomation et de qualification des jeunes de 20 ans. Des mesures sont mises en place par les enseignants, mais malgré les efforts, le taux de rétention de la clientèle ne semble pas beaucoup être influenc e. Ils ont souvent un sentiment d'impuissance.

Avez-vous le sentiment que le taux d'abandon a un impact sur notre centre de formation générale aux adultes? Pourriez-vous décrire cet impact?

Oui, car les classes se vident à un rythme alarmant. Et quand il y a moins d'élèves, il y a moins d'enseignants qui travaillent. Nous avons une clientèle qui a beaucoup rajeuni au cours des dernières années. Et cette clientèle est de plus en plus hypoth equ e. Beaucoup d'élèves sont aux prises avec des troubles d'apprentissage diagnostiqu es et nous ne b en eficiions pas des mêmes services qu'au secteur des jeunes. Lorsqu'on ferme un groupe et qu'on déplace les élèves, cela les bouscule.

Lorsque vous accompagnez les enseignants dans des activités de développement pédagogique, quel est votre avis sur la facilit e ou la difficulté pour les enseignants de développer du matériel en lien avec les intérêts ou les besoins des élèves?

Je dirais que les enseignants ont une connaissance "générationnelle" des élèves : les élèves aiment X ou détestent Y ». Ce sont souvent des préjugés. Un lien plus proximal peut être possible entre les élèves et certains enseignants. C'est beaucoup plus une question de personnalité du prof. Tous ne sont pas à l'aise avec l'aspect relationnel   développer avec l'élève. Et puis les enseignants apprennent souvent « en retard » qu'un élève est aux prises avec des troubles d'apprentissage. Les dossiers des élèves renferment des informations importantes pour les enseignants afin de moduler leurs interventions. Ces informations ne leur parviennent pas toujours ou alors tard.

Dans l'article « les dix défis de l'enseignant en FGA » que vous avez écrit en 2007, vous observez qu'« il devient donc urgent que les enseignants mettent à jour leur pratique et qu'ils la diversifient », que vouliez-vous dire? « D'après moi, c'est le besoin de formation le plus criant, et il représente, à coup sûr, un des défis les plus importants à relever à court terme. » Qu'entendez-vous par diversification des pratiques?

La FGA est surtout reconnue pour son approche individualisée, là où l'élève n'a pas à avancer à la même vitesse que les autres membres de la classe. Cette approche était pertinente dans les années 80-90, car nous avions surtout de vrais adultes comme clientèle. C'est difficile de sortir de ce cadre sécurisant aussi, car le fait que les élèves soient seuls à travailler cela offre un climat de classe tranquille, calme et silencieux. Pas d'intervention de discipline à faire. Changer ou diversifier demande un plus grand engagement de l'enseignant quant à sa gestion de classe. Tous ne sont pas à l'aise.

Avez-vous des exemples des progrès qui ont été faits par les enseignants?

Des ateliers sont offerts. On parle un peu de classe inversée. Je prône la diversification des pratiques... au lieu du... changement des pratiques. J'ai changé ma façon de dire les choses. « Changement des pratiques » laisse présager qu'il faut tout changer. Ce qui n'est pas le cas. Je parle maintenant d'évolution des pratiques. C'est plus gênant pour un enseignant de dire qu'il est contre l'évolution des pratiques que de dire qu'il est contre le changement.

Quels sont, d'après vous, les freins à la différenciation pédagogique que vivent les enseignants en FGA?

La peur de perdre le contrôle de la classe? La peur que les élèves parlent trop? Cette génération d'élèves vit dans l'instantané. Tout est immédiat, varié. Et on va leur demander de rester assis trois heures à remplir des pages d'un cahier? Leur interdire le téléphone intelligent sous peine d'être suspendu? Un vrai temps de tutorat pour les élèves est nécessaire. Du temps pour jaser, prendre le temps avec eux c'est très important. Même si tous les enseignants veulent que leurs élèves réussissent, certains sont plus sociables, plus à l'aise avec les élèves.

Vous êtes membre du conseil d'administration de l'Association québécoise des intervenants et intervenantes en formation générale des adultes. Lors des congrès ou rencontres la multiplicité de la clientèle fréquentant les centres d'éducation aux adultes est-elle souvent citée comme une difficulté pour l'enseignant? Dans quels termes? Que recouvre-t-elle?

On parle souvent des allophones, des référents culturels. Ex. : « Tacos, corde de bois, baseball... » C'est déjà une prise contre eux. Pour les élèves à besoins particuliers, il y a un manque de séances de formation pour que les enseignants comprennent mieux qu'un trouble, c'est physiologique et non intentionnel. Beaucoup de jeunes ont des maladies mentales. D'autres jeunes ont déjà de lourds passés quand ils intègrent la FGA. Nous aurions besoin de services complémentaires.

Lors des rencontres régionales des conseillers pédagogiques, ce point est-il parfois/souvent discuté?

Oui, on parle beaucoup de la différence entre les jeunes d'il y a vingt ans et les jeunes d'aujourd'hui, de la nécessité de s'adapter.

D'après vous, quel outil pourrait aider les enseignants pour une meilleure différenciation?

Il faudrait que les enseignants soient mieux formés pour comprendre les différences entre différenciation, adaptation et modification. Des balises plus claires les aideraient.

Il faut aussi qu'ils aient un temps de qualité avec leurs élèves, le tutorat peut leur permettre de tisser plus de liens. Je sais que tu prépares un questionnaire. Bien accompagné, en faisant ressortir les forces et les intérêts des élèves, cela serait profitable aussi.

Conclusion sur l'entrevue avec Hélène Saint-Laurent

Cette entrevue avec Mme Saint-Laurent nous confirme que le phénomène d'abandon à la FGA est aussi observé par les conseillers pédagogiques et est considéré comme alarmant générant chez les enseignants un sentiment d'impuissance. Elle nous indique aussi qu'il paraît difficile aux enseignants de s'adapter à la nouvelle clientèle, plus jeune et/ou allophone. Un fossé générationnel semble exister et les nouveaux programmes ne sont pas facilement intégrés dans les pratiques. L'approche strictement individualisée datant des années 80 aurait besoin d'être diversifiée pour permettre plus de différenciation. Plus d'opportunités d'aller à la rencontre de l'élève via le tutorat ou un questionnaire bonifieraient certainement la pratique.

4.1.3 Conclusion sur les entrevues de l'étape 1

L'abandon des études en cours de parcours est perçu comme un élément de plus en plus fréquent et répétitif. Certains considèrent que ce n'est pas forcément préoccupant, mais la majorité considère que c'est un élément qui est source de frustration dans leur travail, que ce soit à cause des conséquences sociales présumées ou parce qu'il nous questionne sur notre responsabilité éducative en tant qu'acteurs dans une institution scolaire. De plus, les interruptions puis les allers-retours aux études, même s'ils sont encouragés, car ils sont plus positifs qu'un abandon définitif, génèrent des problèmes de gestion des apprentissages. Ils sont aussi, en partie et sur un plan plus large, perçus comme en partie responsables de la précarité des enseignants en FGA. Les abandons

semblent se situer les premières semaines de l'année scolaire puis à la fin de l'automne et enfin juste avant l'été.

À part une enseignante qui utilise la rédaction d'un texte comme outil pour que l'élève se révèle, tous les autres se fient à leurs attitudes d'ouvertures et d'accueil pour recueillir oralement des informations qui pourront les guider dans leur accompagnement de l'élève. Cependant, il arrive que le lien mette beaucoup de temps à se construire ou même ne se construise pas du tout. Les enseignants dans cette situation se disent préoccupés et conscients que la relation éducative est importante pour soutenir la persévérance. Il semble que la taille du centre ou du groupe-classe ait une influence sur la facilité de construire un lien. Des situations plus alarmantes comme des troubles de santé mentale ou des troubles sévères d'apprentissage ont été rapportées comme s'étant manifesté en classe sans qu'il y ait eu d'information officielle auprès des enseignants. Dans ces situations les enseignants ont agi avec leur intuition considérant l'affrontement comme l'expression de situations délicates. Pouvoir obtenir plus d'information pour mieux anticiper semble être un souhait partagé par cinq des six enseignants participant à ces entrevues. Cependant tous soulignent que beaucoup de précautions doivent être prises pour respecter le droit à la confidentialité des élèves. Notre conseillère pédagogique ajoute un autre point très important : le fait que la clientèle rajeunisse et qu'un fossé générationnel puisse se creuser éloignant les enseignants des centres d'intérêt réels des élèves.

4.2 Étape2 : élaboration du portrait-questionnaire

À cette étape, nous avons mis en parallèle les perceptions et besoins des enseignants avec les données recueillies dans le recensement des écrits en lien avec l'abandon et la persévérance à la FGA.

4.2.1 Synthèse des éléments identifiés dans la recension des écrits et durant les entrevues

Si nous reprenons les données issues de la revue de littérature telles que présentées au chapitre deux, nous pouvons classer ainsi les éléments à inclure dans notre questionnaire :

Tableau XII Tableau des éléments jugés pertinents à inclure dans le portrait-questionnaire

Les facteurs influents :
<ul style="list-style-type: none"> • L'absentéisme et un travail plus de 20 h par semaine sont des indicateurs de risque accru; • Ce sont surtout les garçons qui sont concernés par le redécrochage (71 %).
Les caractéristiques personnelles
<ul style="list-style-type: none"> • Le niveau de détresse et de dépression, un passé chargé de placements sociaux caractérisent les élèves les plus à risque psychologiquement; • Les facteurs familiaux en lien avec la pauvreté, une faible scolarité et un engagement parental défaillant sont des éléments aggravants; • La relation avec les enseignants et des problèmes de comportement sont des indicateurs de risque de désengagement.
Les raisons identifiées de décrochage :
<ul style="list-style-type: none"> • L'état émotif est un facteur considérable; • La notion d'engagement est caractéristique si elle est reliée à un projet personnel; • L'influence parentale et des amis peuvent être problématiques; • Les difficultés financières ou de conciliation travail-école (famille) sont déterminantes;
Les facteurs particuliers
<ul style="list-style-type: none"> • L'anxiété face à la réussite ou l'échec peuvent constituer chez les élèves plus âgés un indice de fragilité ; <ul style="list-style-type: none"> • La réalité des élèves immigrants suggère une approche particulière basée sur la reconnaissance des difficultés de transition et des acquis antérieurs.

Nos objectifs en élaborant ce questionnaire étaient aussi de :

- Faire émerger les forces, les intérêts, les projets des élèves.
- Permettre une ouverture constructive plutôt que stigmatisante
- Interroger les perceptions quant à l'engagement et l'institution éducative
- Interroger les besoins personnels et les limites perçues des élèves
- Être accessible dans sa formulation à tous les élèves dès le présecondaire

Nous avons pu dégager quatre niveaux d'informations à retenir :

- Les conditions d'apprentissage (âge, sexe, disponibilité, contraintes, besoins particuliers);
- Les perceptions sur la réussite scolaire (expériences passées, locus de contrôle, anxiété, état émotif);

- Les perceptions sur l'engagement scolaire (influence parentale, sociale, sens donné à la réussite scolaire);
- Les objectifs d'apprentissage (intérêts, forces, projets).

Les voici représentés sous forme de schéma :

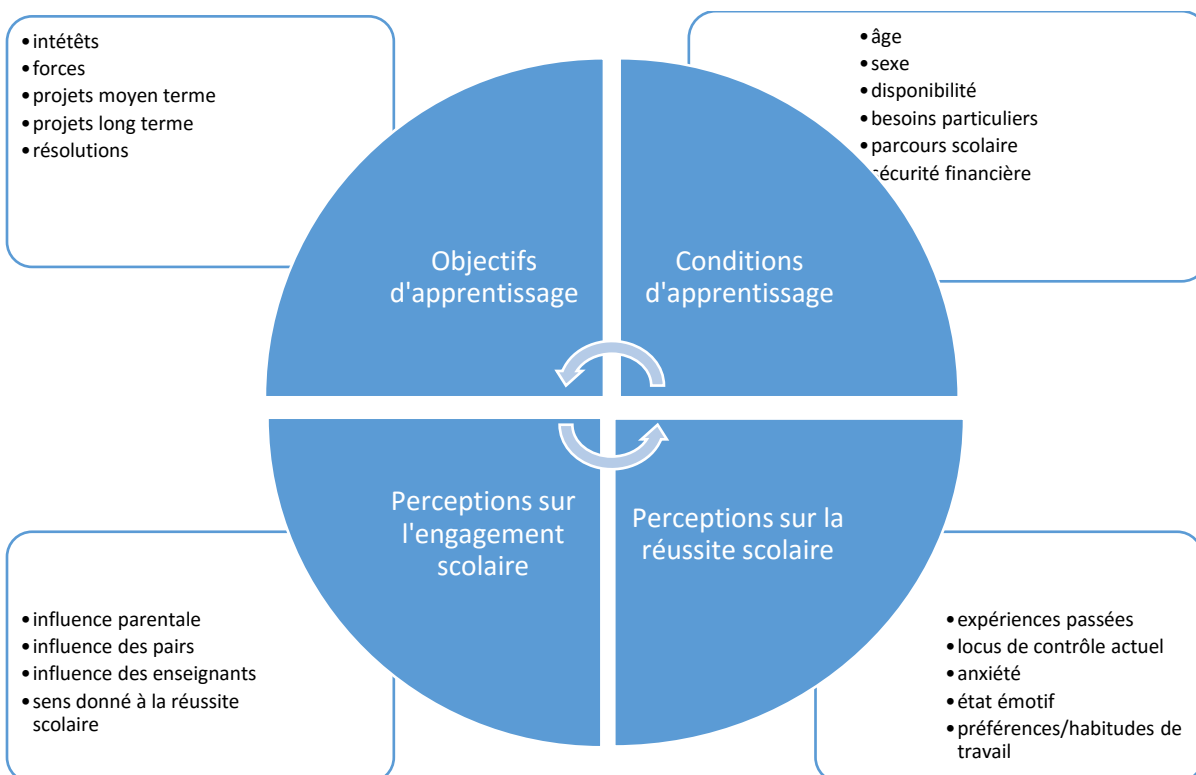


Figure 5: schéma synthèse des éléments jugés pertinents à inclure dans le portrait-questionnaire.

4.2.2 Rédaction du portrait-questionnaire

Durant cette étape, l'équipe enseignante n'a pas participé. La rédaction a été effectuée par la chercheuse en tenant compte des résultats fournis par les entrevues et celles de la recension des écrits.

Nous avons choisi d'alterner questions ouvertes et fermées afin que l'élève puisse s'exprimer avec ses propres mots. Ceux-ci pourront suggérer un point de départ pour le dialogue enseignant/élève. Nous pensons que 30 % de questions ouvertes serait un gain appréciable versus le temps d'administration du questionnaire.

Enfin, nous nous sommes inspirés des questionnaires suivants pour formuler nos propres questions ou choix de réponses :

Tableau XIII Tests psychométriques consultés durant la rédaction du portrait-questionnaire

Caractéristiques personnelles	<i>Adult self-report (ASR)</i> , pour les adultes de 18 ans et plus <i>Estime de soi globale du Self description questionnaire (SDQ-II)</i>
Risques de décrochage	<i>Travail et avenir</i> (Fortin, Royer, Potvin et Marcotte, ÉLDASS, 1996 — 2007)
Environnement	<i>Perceived Social Support from friends and from family (PSS-Fr et PSS-Fa)</i> (Procidano et Heller 1983)

4.2.3 Le portrait-questionnaire proposé

Le résultat est un portrait questionnaire comprenant 11 pages regroupées sous sept thèmes :

- Mon autoportrait
- Mes objectifs en m’inscrivant ici
- Mon cercle
- Ma sécurité financière
- Ma vie en général
- Ma réussite scolaire
- Récapitulatif des forces et défis

Nous avons ajouté :

- Une partie proposant des cases à cocher pour le choix des intervenants autorisés à prendre connaissance des informations
- Une page facultative pour les élèves provenant de l’extérieur du système éducatif québécois.

Ce portrait questionnaire est placé à l’annexe B.

4.3 Étape3 : focus-groupe de révision de l’outil questionnaire produit suite à la première étape

Cinq enseignantes du même centre (dont la chercheure) se sont réunies pendant trois heures afin de réviser le modèle de portrait-questionnaire élaboré.

Les modifications apportées ont permis de clarifier la formulation de certaines questions ou réponses. Le travail collaboratif a aussi permis d'uniformiser le niveau de langage pour qu'il soit accessible à tous et de s'assurer que les thèmes couverts correspondaient bien aux préoccupations exprimées par les enseignantes lors des entrevues précédentes.

Cette version du portrait-questionnaire a été mise à disposition en septembre aux quatre enseignantes ayant souhaité participer à la dernière étape de la recherche soit la mise à l'essai.

Cette mise à l'essai ne comportait pas de directives quant à l'administration du portrait-questionnaire. Elle pouvait se faire groupée ou individuellement. La seule recommandation que nous avions était qu'elle se situe durant les trois premières semaines après la rentrée de l'élève.

4.4 Étapes 4 et 5 : mise à l'essai volontaire du portrait-questionnaire puis entrevues semi-dirigées pour identifier les gains et les limites du matériel produit

4.4.1 Administration de l'outil et réaction des élèves

Notre objectif n'était pas de faire une recherche de type quantitatif, cependant près de 80 portraits questionnaires ont été administrés durant l'année scolaire 2015-2016 dans notre centre de formation aux adultes. Nous donnerons ici un aperçu des résultats tout d'abord en faisant une synthèse des entrevues réalisées avec les trois enseignantes participant à la mise à l'essai ensuite en analysant succinctement 64 de ces portraits questionnaires (ceux-ci ont été choisis parmi les 80 parce qu'ils étaient dûment signés et autorisaient un partage de l'information minimum).

Sur quatre enseignantes (dont la chercheuse) participant à cette étape, deux enseignantes ont administré le portrait questionnaires de façon groupée, le présentant à tous les élèves d'un groupe-classe en même temps. Les enseignantes ont invité leurs élèves à faire cette activité en précisant qu'elle était non obligatoire, mais qu'elle pourrait les aider dans leur travail et que l'activité faisait partie d'un travail de recherche de l'une

des enseignantes du centre. Une troisième enseignante a utilisé le portrait questionnaire de façon strictement individuelle, ciblant chacun des élèves particulièrement, lui présentant la démarche et revenant ensuite sur le portrait rempli. Nous reviendrons sur cette initiative plus loin. Une autre enfin, a consulté les portraits partageables sans les administrer.

D'après les enseignantes administratrices, la grande majorité des élèves a pris soin de répondre aux questions, les élèves demandant parfois des éclaircissements, prenant le temps de réfléchir. Le temps pris par les élèves pour accomplir la tâche varie entre une heure et trois heures. Une minorité (environ 10 %) a répondu de façon très incomplète et sans motivation, n'a pas rapporté le portrait questionnaire et 9 % a explicitement refusé d'y répondre. Nous reviendrons aussi sur ce point dans la prochaine partie.

La plupart des questions ont été bien répondues dans le sens où la réponse correspondait à la question, mais la formulation d'un des choix de réponse « je vis en couple » a été sujette à interprétation. « Vivre en couple » dans la culture de l'échantillon correspondrait à « être dans une relation amoureuse » et non pas vivre sous le même toit avec un conjoint. Dans un même ordre d'idée l'expression « ma famille est composée de : » a souvent généré des réponses non claires (par exemple « de personnes vivantes » ou « de gens ») alors que nous attendions des réponses plus précises comme : « un, père, une mère », etc. Une autre partie intitulée « récapitulatif : mes forces et mes faiblesses sont... » semble très ardue à répondre et est restée souvent presque vide, nous y reviendrons. Enfin, une erreur de mise en page à la question 6 p.5 a gêné certains des répondants.

4.4.1.1 Le partage des informations

L'enseignante chercheuse a classé les 37 portraits-questionnaires qu'elle avait administrés par ordre alphabétique et les a placés dans un cartable mis à la disposition des enseignantes participantes. Dans un tableau récapitulatif, en regard des noms des élèves, figurent les membres de l'équipe avec lesquels l'élève a accepté de partager les informations.

Une des enseignantes n'a pas administré le portrait questionnaire, mais a consulté ceux qui étaient partageables parmi ses élèves. Le partage entre les quatre enseignantes s'est effectué à mesure des besoins et de façon très discrète. Deux conseillers en orientation et une éducatrice spécialisée ont aussi consulté quelques questionnaires autorisés et ont semblé satisfaits, mais nous n'avons pas souhaité, dans le cadre de cette recherche, élargir l'étendue de nos entrevues à l'équipe éducative.

4.4.1.2 Divulgence des informations

Deux échantillons ont été analysés provenant de deux groupes-classe différents. L'échantillon A (40) a été administré dans un groupe classe regroupant les élèves de première, deuxième et troisième secondaire, soit les élèves les plus en retard sur leurs apprentissages. L'échantillon B (24) a été administré dans un groupe-classe qui rassemblait des élèves de troisième, quatrième et cinquième secondaire soit des élèves plus proche d'une fin de cheminement à l'éducation des adultes.

Encore une fois, sans que ces résultats puissent être considérés comme des données fiables et fidèles voici ce que nous avons pu observer (le total peut excéder 100% car certains des choix peuvent se recouper)

Échantillon A

25 % des répondants ont souhaité que les informations restent totalement confidentielles
 15 % ont accepté qu'elles soient transmises à tous
 28 % ont accepté qu'elles soient transmises aux autres enseignants seulement
 43 % ont accepté qu'elles soient transmises aux autres enseignants et à d'autres membres de l'équipe éducative
 8 % ont accepté qu'elles soient transmises à d'autres membres de l'équipe éducative excluant les autres enseignants.

Échantillon B

25 % des répondants ont souhaité que les informations restent totalement confidentielles
 19 % ont accepté qu'elles soient transmises à tous
 22 % ont accepté qu'elles soient transmises aux autres enseignants seulement
 22 % ont accepté qu'elles soient transmises aux autres enseignants et à d'autres membres de l'équipe éducative

12,5 % ont accepté qu'elles soient transmises à d'autres membres de l'équipe éducative excluant les autres enseignants.

Les autorisations semblent être assez similaires entre les deux échantillons. De ceci nous concluons que les élèves ont bien compris leur droit et qu'ils n'ont pas coché les cases concernant le partage des informations au hasard. La majorité a désiré un partage avec l'équipe enseignante et même d'autres membres de l'équipe éducative.

4.4.2 Perceptions du gain dans la pratique

4.4.2.1 La surprise

Une des enseignantes participantes ne souhaitait pas administrer le portrait questionnaire préférant se fier à son jugement personnel et recevoir les informations personnelles de façon orale au fur et à mesure que le lien se construisait en classe. Cependant, elle a consulté les portraits des élèves qu'elle partageait avec les autres enseignantes participant à la mise à l'essai et s'est déclarée très surprise et émue de ce qu'elle a pu lire. Les confidences de certains élèves lui ont permis de découvrir d'autres aspects qu'elle ne percevait pas alors. La spontanéité et la confiance que témoignent les élèves en répondant avec autant de soin l'ont beaucoup touchée aussi ainsi que la difficulté que beaucoup ont à se définir eux-mêmes, à qualifier leur vie, leur personnalité. La proportion d'élèves déclarant avoir subi du harcèlement et de l'intimidation a souligné, pour elle, le besoin d'offrir lors de leur expérience aux adultes un cadre sécuritaire, non menaçant et le plus respectueux possible. Elle souhaite dorénavant ajouter cet outil à ses stratégies pour construire le lien avec ses élèves.

Une autre enseignante qui a utilisé le portrait questionnaire de façon individuelle avoue avoir été extrêmement surprise de l'impact que cela avait pu avoir avec une de ses élèves. La relation enseignant-élève qu'elles vivaient en classe était conflictuelle, fermée et totalement immobile. Dans le portrait-questionnaire, cette élève a confié son homosexualité et le rejet qu'elle avait vécu dans sa famille et dans son village. Partie à seize ans pour la capitale, elle espérait recommencer à zéro, mais n'avait jamais « déposé » son secret. Le fait qu'elle ait pu le confier à son enseignante a totalement

transformé son attitude par rapport à celle-ci et même par rapport au groupe — classe. Comme par magie, le fait de se confier, de ne pas ressentir ensuite de jugement lui a permis d'avancer et de reprendre ses apprentissages. Depuis, son cheminement est plus constant et ses progrès inespérés.

4.4.2.2 La construction du lien

Trois des quatre enseignantes insistent sur le fait que cette activité les a aidées à construire un lien plus rapidement et plus fort avec les élèves. Deux déplorent toutefois ne pas avoir eu assez de temps pour faire une lecture vraiment attentive des réponses et un retour optimum auprès de l'élève (ces deux enseignantes ont un groupe-classe de 30 à 32 élèves). Toutefois, la construction du lien est exprimée selon trois angles :

4.4.2.3 Le lien de confiance

Lorsqu'un retour sur les portraits a été possible, les élèves ont visiblement apprécié que leurs enseignantes s'intéressent à eux au-delà des résultats académiques. Même si un retour n'a pu être fait individuellement les étudiants semblent avoir été sensibles au fait que les enseignantes démontrent une volonté de chercher à les connaître en tant que personnes, qu'elles tentent de comprendre leur environnement, leurs défis personnels. Beaucoup se sont sentis flattés et l'ont exprimé ainsi. Leur respect pour l'enseignante s'en est trouvé accru. Les échanges suivants en ont été facilités et la collaboration a été meilleure.

4.4.2.4 La construction de l'estime de soi

Dans certains cas particuliers, le retour a permis de débloquer certaines situations. Par exemple, un des élèves montrait une perception du locus de contrôle au plus bas : « les enseignants donnent des notes sans rapport », « la malchance, le hasard guident ma vie », « je ne crois pas à mes projets », « je reporte mes décisions », etc. Ce trait, partagé en équipe, a permis que chaque enseignante discrètement reconstruise chez l'élève sa capacité à agir sur ses apprentissages, soulignant ses réalisations, explicitant les

pondérations, mettant en place un calendrier de travail facilitant. D'un élève effacé qui se déclarait « invisible, méfiant et sociopate (sic) », il est devenu un élève plus ouvert, curieux, plus volontaire, plus impliqué dans ses apprentissages et plus intégré dans le groupe. Une complicité s'installe donc et un dialogue éducatif peut avoir lieu sur leur parcours scolaire et personnel modifiant petit à petit les perceptions et les attitudes.

4.4.2.5 L'effet miroir

Le fait de permettre à l'élève un espace où apprendre à se définir est perçu par une des enseignantes comme d'une grande valeur. Cette enseignante a choisi de revenir systématiquement sur le portrait pour en faire un outil de travail avec l'élève. Enseignante en français, elle utilise certaines parties pour en créer des activités : recherche d'adjectifs pour se définir, élaboration d'une synthèse à partir du tableau récapitulatif, échanges sur l'importance de la scolarité dans leur vie future, etc.

Nous ne pensons pas que cet usage pourrait découler du portrait-questionnaire, mais c'est une avenue intéressante. Toutes les enseignantes ont trouvé utile d'avoir de l'information sur les intérêts et les projets des élèves. Dans plusieurs cas, cela a pu servir de base à une activité en classe en français et en anglais.

4.4.2.6 Le portrait questionnaire comme outil de prévention

Beaucoup des portraits questionnaires répondus font état d'une souffrance ou d'un malaise. Sur les 64 questionnaires étudiés plus attentivement, 19 % de l'échantillon A et 21 % de l'échantillon B mentionnent la dépression comme faisant partie de leur expérience de vie. 35 % de l'échantillon A et 21 % de l'échantillon B mentionnent l'anxiété et 16 % de l'échantillon A contre 5 % de l'échantillon B ont coché « les idées suicidaires » comme étant une problématique passée ou encore présente. Ceci rejoint les statistiques présentées au chapitre deux (Marcotte, Fortin et Cloutier., 2011 et Marcotte, 2012), pourtant, lorsque l'on ramène ces résultats dans le même groupe-classe, le portrait global est saisissant pour l'enseignant. Il semble que l'anxiété et les idées suicidaires

soient des composantes plus répandues dans le groupe-classe plus démunie si l'on considère le parcours scolaire.

Le fait de pouvoir lire ces informations dans un délai de quelques semaines a permis de faire un peu de prévention. Dans le cas de présence d'idées suicidaires, une élève a été référée au CLSC (avec son accord) et est maintenant suivie régulièrement par une personne — ressource. Un autre élève a été rencontré plusieurs fois individuellement par l'enseignante jusqu'à ce que le lien soit assez fort pour que le parent soit convoqué par la direction et invité à prendre la problématique globale de son enfant en charge avec un plan d'action de l'équipe éducative.

À un niveau moins alarmant, les enseignantes ont confié que certaines informations personnelles les avaient rendues plus prudentes quant aux thèmes abordés dans les activités d'apprentissage pour certains élèves, orientant leurs suggestions vers leurs intérêts et évitant les sujets pouvant se rapprocher d'un malaise vécu.

Toutes les participantes à cette mise à l'essai concluent que ce portrait-questionnaire constitue un outil permettant de prévenir le décrochage pour quatre raisons :

- Il permet d'établir un lien plus fort avec l'élève ;
- Il lui offre un espace pour s'exprimer, ouvrir sur ses problématiques particulières et se sentir accepté ;
- Il semble perçu comme un signe de bienveillance pour la majorité des élèves ;
- Il pourrait faciliter, si besoin, un dépistage précoce des comportements à risque nécessitant une référence rapide.

4.4.3 Irritants

Deux situations vécues par deux enseignantes participantes sont révélatrices des limites de ce portrait-questionnaire et des réflexions à poursuivre quant à son utilisation.

4.4.3.1 Le refus significatif.

Lors de l'administration groupée, une enseignante nous confie qu'elle avait un groupe très difficile. Trois ou quatre éléments étaient très réactifs et faisaient régner dans le groupe un climat de malaise. Comme à tous les autres élèves le portrait questionnaire leur a été présenté en insistant sur le pont que cela pourrait créer entre eux et

l'enseignante. Les élèves qui n'ont pas répondu, ou très succinctement, ou qui ont oublié de le remettre étaient justement ces élèves difficiles. L'attente de l'enseignante a été répondue en quelque sorte, mais sans que des éléments nouveaux viennent éclairer sa compréhension. Autre fait étrange : il arrive que des informations soient auparavant transmises à l'équipe par des parents d'élèves mineurs. En l'occurrence, un des élèves interrogés souffre d'une tumeur au cerveau et est en attente d'une opération, pourtant cette information est passée sous silence dans le portrait-questionnaire. Le message est donc exprimé en négatif en quelque sorte, ce qui n'est pas répondu est aussi significatif.

4.4.3.2 L'ampleur de l'entreprise

D'un commun accord, entre les deux enseignantes en ayant fait l'expérience, l'administration du portrait-questionnaire de façon groupée n'est pas une initiative à renouveler. Tout d'abord nous nous interrogeons sur le fait que le message qui pourrait être résumé ainsi « tu es important pour moi » puisse être diminué. L'administration étant non ciblée chaque élève pourrait se sentir moins concerné, mais l'absence d'analyse quantitative ne permet pas de l'affirmer. Ensuite il est certain que la lecture attentive, la compilation et la mise en partage d'un grand nombre de portraits-questionnaires en même temps dépasse la capacité des enseignants. Une des enseignantes exprime clairement sa déception et sa frustration de n'avoir pu que survoler des informations importantes sans pouvoir faire un suivi adéquat. Elle s'est sentie investie d'une responsabilité supplémentaire à laquelle elle ne pouvait malheureusement pas répondre. Notre objectif dans cette recherche étant de faciliter la tâche de l'enseignant, ce commentaire nous amènent à quelques réflexions que nous exposerons dans le chapitre suivant.

4.5 Conclusion sur la collecte de données

Après la lecture de ces 64 portraits-questionnaires, il nous apparaît que l'absence tout comme la présence d'information sont tout aussi éloquentes. Les élèves n'ayant pas de projet professionnel, pas ou peu d'amis, pas ou peu de soutien familial, pas ou peu de passions indiquent en quelques cases cochées et peu de mots leurs besoins de trouver un sens dans leur parcours. Savoir qu'un jardin est en friche peut encourager l'enseignant à

proposer, suggérer de nouveaux domaines à explorer, élargir les champs de connaissances pour que des intérêts, des objectifs, prennent racine.

Lorsqu'on lit qu'un élève se sent « fier » d'avoir passé la flamme olympique à Vancouver, ou a appris trois langues par lui-même ou encore qu'il rêve d'aider les autres pour se sentir utile ou enfin qu'il veut enregistrer son premier album, des points d'ancrage essentiels se révèlent permettant d'arrimer les apprentissages. Cela peut permettre de les rendre plus signifiants, de rendre la collaboration élève-enseignant plus signifiante.

Une des élèves nous confie dans son portrait qu'elle souffre de phobies. À la rubrique « la chose dont je suis la plus fière est : ... », elle a répondu : « rien à date ». Elle confie un peu plus loin qu'elle souffre de la maladie de Crohn supportant « des douleurs constantes au ventre ». Or, cette élève est entrée plusieurs fois en conflit avec une des enseignantes ne participant pas à la recherche ; cette dernière n'a donc pas eu accès aux informations. Nous nous interrogeons, maintenant que cet outil existe, sur l'influence qu'il aurait pu avoir sur la relation éducative si les informations avaient été partagées.

CINQUIEME CHAPITRE : CONCLUSIONS

5. Introduction

Dans ce chapitre nous revenons sur la pertinence d'avoir élaboré l'outil portrait questionnaire à l'usage des enseignants au sein de la FGA, nous identifions aussi les améliorations ou les développements possibles suite à cette recherche. Enfin nous effectuons une analyse rétrospective sur les gains personnels de poursuivre une démarche de recherche dans le parcours professionnel d'un enseignant.

5.1 Résumé des résultats de la recherche

Les enseignantes interrogées dans le cadre de cette recherche (six) se sentent concernées par le risque de décrochage. Quatre d'entre elles ont souhaité participer à l'élaboration d'un outil permettant de recueillir des informations en lien avec les caractéristiques reliées à la persévérance. Trois ont mis à l'essai cet outil et comptent maintenant l'intégrer à leur pratique. Deux autres membres de l'équipe éducative (une conseillère pédagogique et une conseillère d'orientation) estiment que cet outil peut favoriser la différenciation et qu'il peut soutenir et guider l'enseignant dans sa tâche.

La démarche poursuivie par la chercheure, ainsi que son questionnement quant à la pertinence elle-même de la démarche ont donc été répondu positivement. Ce n'était, semble-t-il, pas une préoccupation isolée, personnelle, mais elle semble partagée, consistante à tout le moins dans une équipe éducative donnée.

5.2 Réserves

Ce portrait-questionnaire a été élaboré dans un contexte précis : l'éducation au secteur des adultes à un moment défini qui s'adresse à la clientèle que nous avons dans nos centres en 2015 et dans un but particulier : aider les enseignants à mieux connaître leurs élèves pour mieux les accompagner dans leur cheminement scolaire. Si une de ces

variables changeait, l'outil serait conséquemment moins adapté, moins pertinent. Cependant même à ce moment de conclure notre recherche nous constatons des améliorations à apporter.

5.3 Améliorations concernant la forme

Nous avons présenté précédemment quelques défauts concernant la formulation de certains éléments portant sur les questions ou les réponses possibles. Une plus grande modification est suggérée par l'une des enseignantes participantes. Elle concerne l'ordre dans lequel les questions sont présentées. Par exemple, « les activités et les intérêts » figurent sous la rubrique « mon cercle » au lieu de « ma vie en général ». De la même façon, « ma réussite scolaire » devrait figurer près de « mes objectifs » pour qu'un lien se fasse entre le parcours scolaire et le but professionnel. « Ma sécurité financière » pourrait venir juste après. Enfin, les titres des rubriques ne sont pas tous cohérents avec les questions posées. Nous proposons en annexe C une version améliorée tenant compte de ces suggestions.

5.3.1 Améliorations concernant le partage des informations

Une enseignante participante souhaite qu'une réflexion en équipe puisse avoir lieu en début d'année pour que le travail de classement et de mise à disposition des questionnaires soit partagé entre tous. De plus, il serait souhaitable d'après elle que la communication du nom des élèves acceptant le partage des informations soit facilitée entre tous les membres de l'équipe et qu'un endroit spécifique et sécuritaire soit décidé pour conserver les portraits-questionnaires des élèves qui ne désirent pas ce partage.

5.4 Limites de la recherche

Cette recherche a été menée dans un contexte éducatif particulier : un centre de formation général pour adultes à Québec, auprès d'un échantillon réduit : 80 étudiants volontaires. Elle s'est basée sur la perception de neuf femmes travaillant dans la même

équipe. Elle est de type qualitatif interrogeant les perceptions et ne fournissant que très peu de données chiffrées. Tous ces éléments peuvent en restreindre la portée.

Cependant, elle tente de faire un lien entre d'une part les différentes théories sur la persévérance, la différenciation et le lien éducatif et d'autre part la pratique en contexte. Elle permet de plus de récolter des témoignages sur l'implication des enseignants, leurs préoccupations quant au décrochage et leurs stratégies pour faire face à cet enjeu. Enfin, la création d'un portrait questionnaire destiné à l'élève offre à celui-ci une place dans laquelle il peut s'exprimer, partager ses propres perceptions, définir son individualité pour que la relation éducative s'équilibre et se développe à partir de son point de vue

Ce dernier point nous interroge, en tant que chercheure, sur la place réelle qui est faite à la perception de l'apprenant quant à ses objectifs d'apprentissage dans notre système éducatif. L'éducation des adultes est un formidable milieu pour un nouveau départ (Marcotte, Fortin et Cloutier., 2011, p.10). Offrir des outils permettant de jaloner ce cheminement d'étapes rétrospectives nous semble une avenue riche et peu empruntée. Lors d'un retour aux études ou après des échecs répétés, en quoi le fait de se définir constitue-t-il, pour l'apprenant, une occasion séduisante, une source d'embarras, une grande difficulté? Quelle influence cela a-t-il sur la relation éducative, sur la motivation, sur la persévérance? Toutes ces questions non répondues dans le cadre de cette recherche offrent des points de départ pour d'autres investigations.

5.5 Développements

À la toute fin de ce projet de recherche nous avons rencontré Julie Tremblay, conseillère en orientation présentement employée par les SARCA (organisme qui nous a fourni la plupart des statistiques concernant notre milieu scolaire sur le décrochage) et œuvrant depuis 2008 dans notre milieu. Interpellée par notre projet elle avait souhaité nous rencontrer pour nous donner son point de vue, nous proposer des recommandations et enfin discuter d'une possible utilisation de l'outil questionnaire.

5.5.1 Le point de vue d'une professionnelle en orientation professionnelle

Selon Mme Tremblay, le portrait questionnaire semble assez complet en ce qui concerne le choix des thèmes abordés et le nombre d'informations pouvant être recueillies. Il représente en quelque sorte un résumé de plusieurs tests utilisés fréquemment lors d'entretiens en orientation. Sa forme, bien qu'allégée, permet cependant de cibler des problématiques récurrentes qui pourront faire l'objet d'investigations ultérieures plus poussées. Connaître la personne que l'on souhaite guider est pour Mme Tremblay la base de toute collaboration. Cette étape est primordiale si l'on ne veut pas que le professionnel se transforme en technicien. Il arrive que certains futurs étudiants trouvent cela fastidieux ou embarrassant, mais son rôle est d'insister pour pouvoir obtenir un portrait complet de la personne. La similarité de notre besoin lui paraît claire. Notre démarche lui paraît justifiée compte tenu de notre milieu scolaire.

Elle émet cependant des recommandations que nous vous présentons ici :

- Pour que l'élève comprenne que l'objectif de l'activité est bien de créer un pont, de construire un lien éclairé, il serait mieux d'administrer le questionnaire de manière individuelle, une fois qu'un lien de confiance est vraiment établi.
- Il est aussi très important de bien présenter la démarche, d'explicitier le gain de l'activité pour le répondant et pour l'enseignant pour que le document ne soit pas banalisé comme un simple formulaire, mais soit considéré comme un outil qui s'inscrit dans une démarche évolutive.
- Il serait souhaitable aussi de bien présenter la rubrique concernant la confidentialité pour s'assurer que le consentement à la divulgation est éclairé d'une part et aussi pour souligner notre volonté de respecter les élèves en tant que personnes responsables.
- Ensuite, la forme des réponses pourrait d'après Mme Tremblay inviter à plus de créativité, de spontanéité donnant par exemple le choix entre des adjectifs, des icônes ou des images. Nos étudiants ont souvent un niveau de français assez faible et un vocabulaire restreint ; leur donner des choix pourrait amener plus de précision dans les réponses.
- Enfin, il serait pertinent d'ajouter une partie proposant un retour sur l'activité. Est-ce que l'élève a aimé se décrire? A-t'il trouvé cela difficile? Cela lui a-t'il permis de réaliser certaines choses? Ces questions sont données à titre d'exemple, mais ne constituent pas l'aboutissement d'une réflexion sur le sujet.

5.5.2 Ouvertures possibles dans le milieu

Dans le cadre d'un projet basé sur l'approche orientante, certains élèves pourraient être prochainement invités à participer à un projet collaboratif dans notre centre. Mme Tremblay souhaiterait que cet outil puisse être utilisé par l'équipe éducative encadrant les élèves participants.

5.6 Poursuite de la démarche

L'utilisation de cet outil par les enseignants de façon isolée est une option, mais nous croyons à la lecture des résultats qu'une concertation en équipe, élargie à d'autres membres de l'équipe pédagogique, serait profitable. Bien que conçu au départ comme un déclencheur pour une relation éducative éclairée, l'outil devrait cependant s'inscrire dans une démarche plus globale, si l'élève y consent. Des projets d'école, des études de cas pourraient bénéficier de l'apport du point de vue de l'élève, de ses perceptions et de ses croyances.

Ensuite, nous pensons qu'il serait constructif de ne pas seulement considérer cet outil comme un déclencheur, mais aussi peut-être comme un outil-témoin utilisé stratégiquement au long du cheminement de l'élève. L'occasion de pouvoir se définir comme individu semble appréciée par la majorité des élèves qui ont participé à la mise à l'essai du portrait-questionnaire. La possibilité de répéter l'exercice dans le but de développer une réflexion introspective et rétrospective serait un pas de plus dans une démarche actualisante décrite au chapitre deux (Chéné *et al.*, 1999).

Ce projet a permis cela, mais aussi, de façon surprenante, de découvrir que le besoin était partagé par les élèves, ce qui ouvre toute une perspective.

5.7 Analyse réflexive sur les gains d'une démarche de recherche pour l'enseignant.

Il peut arriver qu'après un certain nombre d'années d'enseignement, un enseignant en vienne à circonscrire son attention au contenu d'enseignement. Sa connaissance accrue des programmes, sa maîtrise des stratégies d'évaluations lui permettent de développer

efficacement et plus facilement du matériel pédagogique. Cette expertise est souvent bienvenue et encouragée au sein de l'équipe. La volonté d'être plus efficace, plus précis alimente cette tendance. L'occasion de s'arrêter, de s'interroger à nouveau, de déconstruire la routine pour retrouver le sens de nos actes est rare. La réussite des élèves est la préoccupation commune, mais l'ajout de matériel n'est pas toujours la solution. Accepter de reconsidérer nos limites, notre rôle dans le système éducatif peut-être troublant. Déconstruire pour reconstruire nos perceptions des différentes mécaniques de la motivation, de la persévérance des élèves est cependant une expérience toujours enrichissante. Elle permet de transformer des éléments potentiellement anxiogènes en pistes de réflexion puis d'action. Les questionnements parfois embarrassants sur nos perceptions de performance ou d'incompétence personnelles sont salutaires s'ils sont partagés dans une perspective de mieux comprendre pour mieux agir. Dans le cas de cette recherche, il a été souligné que le décrochage blesse et déstabilise les enseignants, d'autant plus si le lien avec les élèves est perçu comme essentiel à la dynamique d'apprentissage. Mais nous œuvrons dans un vaste système, notre perception de l'éducation et de la réussite sociale se confronte avec celles de nos étudiants, eux-mêmes influencés par une culture éducative propre à leur génération. La lecture de résultats de recherche sur ce sujet permet de se distancier de nos croyances, cela invite à transformer une préoccupation en dialogue d'équipe puis à envisager de nouveaux champs d'action. Les travaux de recherche en éducation nous informent, nous questionnent, offrent de nouvelles perspectives pour que de nouvelles approches puissent naître. L'analyse réflexive doit nourrir l'enseignant pour qu'il ne se transforme pas en technicien, pour que la pédagogie ne se réduise pas, avec le temps, à une succession d'actes peu reliés avec la réalité de nos élèves.

5.8 Conclusion

L'outil portrait-questionnaire peut être utilisé en tout temps et de façon souple. Nous recommandons une utilisation au plus près de l'entrée des élèves si nous tenons compte du caractère hâtif de l'abandon. Toutefois, il pourrait aussi être utilisé une fois seulement que l'enseignant a instauré une relation de confiance pour des élèves ciblés qu'il aurait plus de mal à comprendre. Le même test pourrait aussi être réutilisé afin d'établir un

comparatif au cours du cheminement d'un élève. Ceci permettrait d'évaluer une modification des perceptions de l'élève. Il pourrait être à l'usage exclusif de l'enseignant ou, avec l'accord de l'élève, servir de base pour des réflexions interdisciplinaires et/ou avec l'équipe éducative. L'enseignant, qui ne se fonderait plus sur sa simple observation mais ajouterait celle de l'élève, serait plus à même de partager ses préoccupations. Enfin, il pourrait être revu et révisé régulièrement en fonction de nouveaux résultats de recherche pour s'approcher au mieux de la réalité des élèves.

Que cet outil soit utilisé de manière individuelle par les enseignants, qu'il fasse partie d'une stratégie collective en équipe ou encore qu'il s'insère dans une démarche plus globale d'un centre d'éducation des adultes, il permet de faire un pas vers l'approche holistique conseillée par Mme Villemagne (2011) et explicitée dans notre premier chapitre. Cette démarche peut aussi permettre de lutter contre le cercle vicieux de démotivation décrit au chapitre deux (Galand et Vanlede, 2004, 2005). Enfin, elle replace le lien enseignant-élève à son niveau essentiel tel que l'a observé Hattie (2003).

L'apprentissage pour des jeunes en FGA, au parcours scolaire difficile, ne peut être considéré comme seulement un processus de croissance intellectuelle. Il passe aussi par la reconnaissance en tant qu'individu par l'enseignant, par la prise en compte des défis et des manques résultant d'un parcours scolaire chaotique et souvent vécu comme difficile. La reconstruction de l'estime de soi facilitée par des retours sur le portrait questionnaire peut faire partie de la stratégie. En cela, nous considérons que le document « portrait questionnaire » élaboré dans le cadre de cette recherche est un outil fiable et novateur.

Comme cela était notre intention au départ, il devrait faciliter la différenciation pédagogique en faisant émerger des approches pédagogiques favorables à une nouvelle expérience de l'apprentissage, anticipant les réactions au stress et à l'échec, initiant une rencontre (Prostic, 1979), et un dialogue éducatif (Caselles-Desjardins, 2012) respectueux et attentif.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Archambault, I. (2006). *Continuité et discontinuité dans le développement de l'engagement scolaire chez les élèves du secondaire : Une approche centrée sur la personne pour prédire le décrochage*. Thèse de doctorat de l'Université de Sherbrooke
- Association des cadres scolaires du Québec. (2014). *Avis. Services complémentaires aux élèves ayant des besoins particuliers en formation générale adulte et en formation professionnelle*. Document télé-accessible à l'adresse suivante : <www.acsq.qc.ca/.../Avis/2014-03-17-Avis_serv_comp_eleves_besoins_particuliers_FGA-FP_VF.pdf>
- Association québécoise des intervenantes et intervenants en formation générale des adultes (AQIFGA). (2012). *Recommandations de l'AGIFGA au sous-comité MELS-Universités sur la question des formations initiale et continue des enseignants et des futurs enseignants pour l'enseignement en formation générale des adultes*. Document télé-accessible à l'adresse <<http://www.aqifga.com/spip/IMG/pdf/recom.formationv.finale.pdf>>. Consulté le 12 mars 2014.
- Bachelard, G. (1993). *La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance*. Paris : Vrin Éditions.
- Baril, D. (2013). *L'ambivalence intergénérationnelle lors du passage à la formation générale des adultes des jeunes adultes non diplômés âgés de 16 à 25 ans*. Mémoire de maîtrise de l'Université de Sherbrooke.
- Beauchesne, C. (1992). *De l'école secondaire à l'éducation des adultes. Enquête auprès des jeunes de moins de 20 ans inscrits en formation générale à l'éducation des adultes*. (Document 9293-051 9). Gouvernement du Québec. Ministère de L'Éducation.
- Bélanger, P., Carignan, P. et Staiculescu, R. (2007). *La diversité des trajectoires et la réussite éducative des adultes en formation de base*. Rapport de recherche. Montréal : Université du Québec à Montréal, Centre interdisciplinaire de recherche/développement sur l'éducation permanente. Document télé-accessible à l'adresse <[http://www.frqsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-PaulBelanger\(1\).pdf](http://www.frqsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-PaulBelanger(1).pdf)>.

- Bélanger, P. et Voyer, B. (2004). *L'aide à l'expression de la demande éducative en formation générale des adultes*. Montréal : Université du Québec à Montréal, Centre interdisciplinaire de recherche/développement sur l'éducation permanente.
- Blais M. (1998). *Facteurs de non-réussite chez les élèves de 16 à 18 ans inscrits à l'éducation des adultes*. Faculté des sciences sociales. Université Laval.
- Boimare, S. (2005). *Peur d'apprendre et échec scolaire*. *Enfances & Psy* (n°28), p. 69-77.
- Bolduc, G. et Van Neste, M. (2002). *La différenciation pédagogique : travailler avec des jeunes à la fois semblables et uniques*. *Vie pédagogique*, n ° 123, p.24-27.
- Bourdon, S. et Bélisle, R. (2014). *Expérimentation d'une programmation d'inspiration écosystémique pour favoriser le retour et le maintien en formation des 16-24 ans*. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 40, n° 2, p. 287-307.
- Bourgeois, E. et Nizet. J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Caron, J. (2008). *Différencier au quotidien*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Caselles-Desjardins, B. (2012). *Regards sur les pratiques en éducation des adultes : perceptions des enseignants en alphabétisation et pratiques professionnelles*. Bibliothèques et Archives Canada. Document télé-accessible à l'adresse :*.
- Cauvier J., et Desmarais D. (2013). *L'accompagnement éducatif des jeunes en processus de raccrochage scolaire à l'éducation des adultes : entre contrôle, service et relation*. *Lien social et Politiques*, n° 70, p. 45-62.
- Chené, A., Gauthier, C., Martineau, S., Dolbec, J., Lenoir, Y., Gaudet, J.A., et Charland, J.-P. (1999). *Les objets actuels de la recherche en éducation*. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 25, n° 2, p. 401-437.
- Commission scolaire des Premières seigneuries (2014) *Convention de gestion et de réussite éducative*. Document télé-accessible à l'adresse suivante : <<http://www.odilongauthier.csdps.qc.ca/index.php?id=2849>>
- Correa-Molina, E. et Villemagne, C. (2011) *Professional Constructs of Future Teachers in Special Education within the Context of Remedial Guidance for Adults with Minimal Schooling*. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 46, n° 1, p. 55-72.

- Fédérations des syndicats de l'enseignement du Québec (CSQ). (2007). Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones, *Dispositions liant le CPNCF et la Centrale des syndicats du Québec pour les enseignantes et enseignants*. Document télé-accessible à l'adresse suivante : <<http://www.cscapitale.qc.ca/organisation/documents/PolitiqueEHDAA-2014-05-06-WEB.pdf>>
- De Ketele, J.-M. et Maroy, C. (2006). *Conclusion. Quels critères de qualité pour les recherches en éducation?* In Paquay et al, *L'analyse qualitative en éducation*. De Boeck Supérieur. Pédagogies en développement.
- Doray, P. et Bélanger, P. (2014). *Retirer à Pierrette pour donner à Alexandre! Le développement de la formation générale des adultes au Québec*. Revue des sciences de l'éducation, vol. 40, n° 2 p. 215-251.
- D'Ortun, F. (2009). La persévérance jusqu'au diplôme du secondaire des 16-25 ans inscrits en zone urbaine et rurale dans les centres de formation générale aux adultes. In N. Rousseau (dir), *Enjeux et défis associés à la qualification. La quête d'un premier diplôme d'études secondaires* (p. 77-100). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Drolet, A. (2013). *Quand les absences aux cours des élèves nous interpellent! Comprendre et intervenir*. Université du Québec à Chicoutimi. Document télé-accessible à l'adresse suivante : <http://constellation.uqac.ca/view/people/Drolet=3AAAlain=3A=3A.type.html>>
- Drolet, A. (2012). *La formation de la pensée critique chez les élèves fréquentant un centre de formation générale aux adultes et les activités pédagogiques conscientisantes*. Université du Québec à Chicoutimi. Document télé-accessible à l'adresse suivante : <<http://constellation.uqac.ca/view/people/Drolet=3AAAlain=3A=3A.type.html>>.
- Drolet, Alain. (2010). *Le centre de formation générale aux adultes : une école inclusive et les pièges de la marginalisation*. Alma : Alain Drolet. Document télé-accessible à l'adresse suivante : <<http://constellation.uqac.ca/1859/>>
- Dufresne-Tassé, C. (1981). *L'apprentissage adulte, essai de définition*. Montréal : Éditions Vivantes.
- Durand, A. et Blais, C. (2003). *La mesure*, dans Gauthier, B. (dir.). Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.

- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, E. et Joly, J. (2006). *Typology of student at risk of dropping out of school: description by personal, family and school factors*. European journal of psychology of education., Vol. 21, n 4, p.363-383.
- Fortin, J. (1996). *L'adaptation des apprenants-adultes lors du retour aux études : une exploration des facteurs considérables*. Mémoire de maîtrise en éducation. Université du Québec .
- Fraser, B.-J., Walberg, H.-J. (2005) *Research on teacher–student relationships and learning environments : Context, retrospect and prospect* Original Research Article. International Journal of Educational Research, Volume 43, Issues 1–2, P.103-109.
- Freire, P. (1978). *L'éducation : pratique de la liberté*. Paris : Les Éditions du Cerf.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Paris : Maspero.
- Galand, B. et Vanlede, M. (2004-2005). *Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir?* Savoirs : Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes. Hors-Série, p. 91-116.
- Gouvernement du Québec. (1985). *Charte des droits et libertés de la personne*, L.R.Q., chapitre C-12. Québec.
- Hattie, J. A. (2003). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Paper presented at the Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality, Melbourne. Document télé-accessible à l'adresse suivante:<http://www.decd.sa.gov.au/limestonecoast/files/pages/new%20page/plc/teachers_make_a_difference.pdf>.
- Kidd, J.R. (1975). *How adults learn*. New York: Association Press.
- Knowles, M.-S. (1973). *The adult learner: A neglected species*. Houston: Gulf Publishing Company.
- Knowles, M.-S. (1972). *The modern practice of adult education*. New York: Association Press.

- Lecocq, A. Fortin, L. et Lessard, A. (2014). *Caractéristiques individuelles, familiales et scolaires des élèves et leurs influences sur les probabilités de décrochage : analyses selon l'âge du décrochage*. Revue des sciences de l'éducation, vol. 40, n° 1 p.11-37.
- Lenoir, H. (2006). *De la pédagogie à l'andragogie*. In. Arrivé, J.-Y. et Marc, E. (dir.), Guide de la formation et du développement professionnel (p. 31-48). Paris : Retz.
- Leroux, G. (2003). *Les 16-18 ans à l'éducation des adultes*. Options CSQ, Vol.22, p. 123-130
- Marcotte, J., Villatte, A., Lévesque, G. (2014). *La diversité et la complexité des jeunes (16-24 ans) inscrits à l'éducation des adultes au Québec : enquête et essai de typologie*. Revue des sciences de l'éducation, vol. 40, n° 2. p.253-285.
- Marcotte, J. (2012). *Breaking Down the Forgotten Half: Exploratory Profiles of Youths in Quebec's Adult Education Centers*. Educational Researcher, Vol. 41, n. 6, p. 191–200.
- J. Marcotte, J. et Ringuette, D. (2011) Étude exploratoire des liens entre l'identité et l'implication scolaire des jeunes de 18 à 24 ans en formation générale des adultes. Revue de psychoéducation Vol. 40, n. 2, p.241-260.
- Marcotte, J., Fortin, L. et Cloutier, R. (2011). *La FGA, un tremplin raccrocheur pour les jeunes adultes*. In, Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec (TRÉAQFP). Québec Document télé-accessible à l'adresse <http://www.treaqfp.qc.ca/112/pdf/112g/Ateliers%2010-11/B8_Julie_Marcotte.pdf>
- Marcotte, J., Cloutier, R. et Fortin, L. (2010). *Portrait personnel, familial et scolaire des jeunes adultes émergents (16-24 ans) accédant aux secteurs adultes du secondaire : identification des facteurs associés à la persévérance et à l'abandon au sein de ces milieux scolaires*. Université du Québec à Trois-Rivières, Québec. Document télé-accessible à l'adresse suivante : <http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/upload/capsules_recherche/fichiers/capsule_35.pdf>. Consulté le 18 mars 2015.
- Marcotte, J., Cloutier, R. et Fortin, L., Potvin, P. (2004). *Trousse de prévention du décrochage scolaire*. CTREQ. Document télé-accessible à l'adresse suivante : <<http://www.pierrepotvin.com/6.%20Publications/pres-siaa-.pdf>>. Consulté le 1er mai 2014.

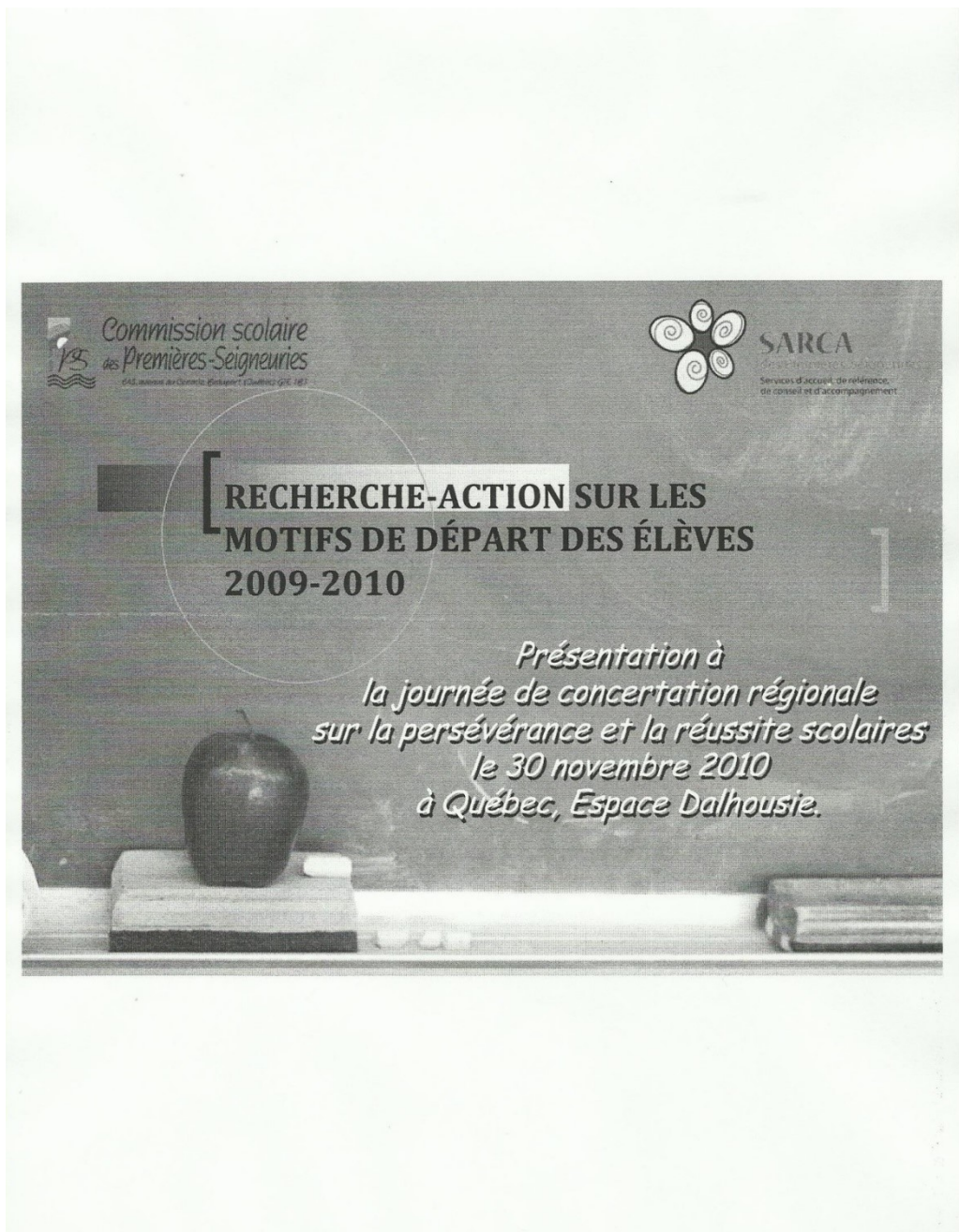
- Maubant, P. (2004). *Pédagogues et pédagogies en formation d'adultes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014a). *Indicateurs de l'éducation*. Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014b). *Réseau des commissions scolaires francophones*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2012). *Politique gouvernementale des adultes et de formation continue. Apprendre tout au long de la vie*. Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010a). *Bulletin objectif, persévérance et réussite*. Vol.3, n.1. Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010b). *Bulletin objectif, persévérance et réussite*. Vol.2, n.2. Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *Bulletin objectif, persévérance et réussite*. Volume 1, Numéro 2. Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *Programme de Formation de Base Commune*. Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006a). *Concilier le respect de la confidentialité et le partage de l'information. Rapport déposé au comité national de concertation de l'Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux*. Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006b). *Personnes inscrites aux services d'alphabétisation du Québec*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document télé-accessible à l'adresse suivante : http://www.meq.gouv.qc.ca/dfga/disciplines/alphabetsation/autres_publications/pdf/statalpha0203.pdf.
- Ministère de l'Éducation (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de la formation continue. Apprendre tout au long de la vie*. Québec, Gouvernement du Québec. Document télé-accessible à l'adresse suivante : http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/Plan.pdf. Consulté le 10 mars 2014.
- Ministère de l'Éducation (2001). *La formation à l'enseignement, les orientations, les compétences professionnelles*. Québec, Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation. (2000). *Régime pédagogique de la formation générale des adultes*. Québec : loi sur l'instruction publique, L.R.Q., 1-13.3, a.448. Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (1981). *Programmes d'études secondaires*. Direction des programmes, direction générale du développement pédagogique. Québec, Gouvernement du Québec
- Monette, M. (1977). *The concept of education need: An analysis of selected literature, Adult Education*, vol. 27, no 2, p. 116-127.
- Paillé, P. (2007). *La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires*. Association pour la recherche qualitative. Vol. 27, n.2, p.133-151.
- Paquette, D., Halladjian, G., Dédard, A.-E. (s.d.). *Questions vives et points aveugles en éducation et en formation des adultes. Dossier 5 : L'amélioration de la qualité en éducation et en formation des adultes*. Le portail des ressources de la TÉLUQ en Éducation et Formation d'Adultes
- Piaget, J. et Inhelder, B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris : Presses universitaires de France.
- Potvin, M. et Leclercq, J.-B. (2014). *Facteurs affectant la trajectoire scolaire des jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale des adultes*. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 40, n° 2.
- Potvin, P. (1985). *Le groupe réduit au secondaire : formule d'aide pour l'élève en difficulté (rapport de recherche)*. Rimouski, Université du Québec à Rimouski, Commission scolaire régionale du Bas St-Laurent.
- Procidano, M. et Heller, K. (1983) *Perceived Social Support Scale*. *American Journal of Community Psychology*, 11, 1-24
- Prostic, M. (1979). *La relation éducative*. Pédagogie d'aujourd'hui. Paris : Presses universitaires de France.
- Protin, A. (2005). *Restaurer le désir d'apprendre*. *Enfances & Psy* 3/ n°28, p. 60-68.
- Proteau-Dupont, É. (2014). *Facteurs de persévérance scolaire et d'insertion professionnelle d'adultes ayant présenté des troubles de comportements extériorisés durant leurs études secondaires*. Mémoire de Maîtrise, département de sociologie. Université de Montréal.

- Quivy, R. et Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod (3e éd.)
- Raby, C. et Viola, S. (2007). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage. De la théorie à la pratique*. Montréal : Les éditions CEC.
- Robineault, P.G. (1984). *Les approches behavioristes ou humanistes dans l'apprentissage des adultes*. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol.10, p.217-232.
- Rousseau, N., Théberge, N., Bergevin, S., Tétreault, K., Samson, G., Dumont, M. et Myre-Bisaillon, J. (2010). L'éducation des adultes chez les 16 à 18 ans. La volonté de réussir l'école... et la vie! *Éducation et francophonie*, 38(1), 154-177. Document télé-accessible à l'adresse suivante <http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-38-1-154_ROUSSEAU.pdf>.
- Rousseau, N. Deslandes, R. et Fournier, H. (2009). *La relation de confiance maître-élève : perception d'élèves ayant des difficultés scolaires*. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Rousseau, N. (2005). *L'expression du sentiment de réussite ou d'échec scolaire : qu'en disent les principaux intéressés?* Dans DeBlois, L. (dir.), avec la collaboration de D. Lamothe, *La réussite scolaire. Comprendre pour mieux intervenir* (p. 149-159). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- SARCA (2009). *Recherche-action sur les motifs de départs des élèves 2009-2010*. Commission scolaire des Premières Seigneuries. Québec.
- Savoie- Zajc, L. (2003). *L'entrevue semi-dirigée*, dans Gauthier, B. (dir.). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Skinner, B.-F. (1979). *Pour une science du comportement, le behaviorisme*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- St-Laurent, H. (2007). *Les dix grands défis de l'enseignant à l'éducation des adultes*. Québec français, no 144, p.66-67. Document télé-accessible à l'adresse suivante : <<http://www.erudit.org/culture/qf1076656/qf1178543/47552ac.pdf>>. Consulté le 18 mars 2014.

- Université de Sherbrooke. (2014). DID 513 Didactique d'Anglais langue seconde. Département de pédagogie, Faculté d'éducation.
- Université de Sherbrooke. (2014). DID 733 Enseigner en milieu particulier. Département de pédagogie, Faculté d'éducation.
- Viau, R. (2002). *La motivation des élèves en difficulté d'apprentissage une problématique particulière pour des modes d'intervention adaptés*. Conférence prononcée le 18 avril 2002 à Luxembourg dans le cadre du Cycle de conférences « Difficulté d'apprendre, Difficulté d'enseigner ». Université de Sherbrooke. Département de pédagogie. Québec
- Viau, R. et Louis, R. (1997). *Vers une meilleure compréhension de la dynamique motivationnelle des étudiants en contexte scolaire*. Revue canadienne de l'éducation, Vol.22, n.2, p. 144–157.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Montréal : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Villemagne, C. (2011). *La réussite scolaire en contexte d'éducation des adultes. Résultats et réflexions émergeant d'une recherche exploratoire*. Éducation et francophonie, vol. 39, n°1, p.201-217.
- Voyer, B., Potvin, M. et Bourdon, S. (2014). *Les transformations et défis actuels de la formation générale des adultes*. Revue des sciences de l'éducation, vol. 40, n° 2, p.191-213.
- Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Messidor, Éditions sociales. (1ère éd. 1934).

**ANNEXE A-PRESENTATION DE LA RECHERCHE-ACTION MENEES EN 2009-2010 PAR LE
SARCA SUR LES MOTIFS DE DEPART DES ELEVES INSCRITS A LA FGA**



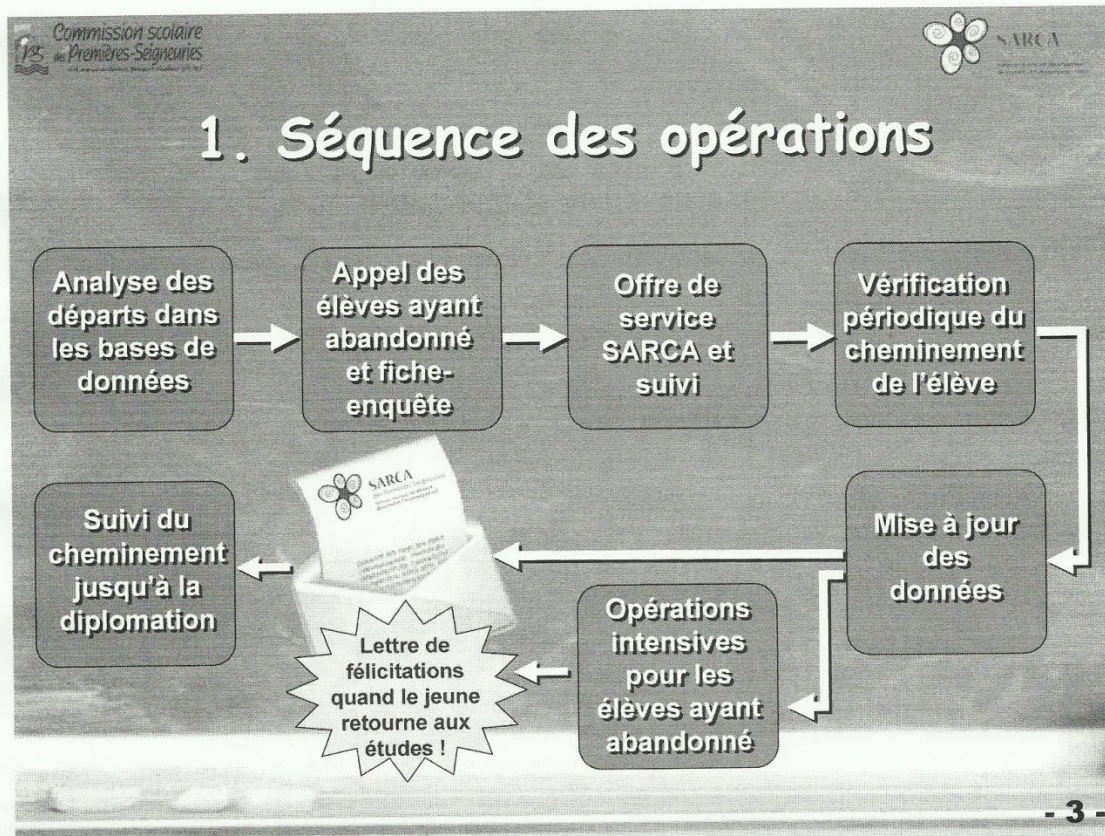
Commission scolaire
des Premières-Seigneuries
100, avenue de Ste-Anne, Ste-Anne-de-la-Croix, Québec, Qc, H9L 1K7

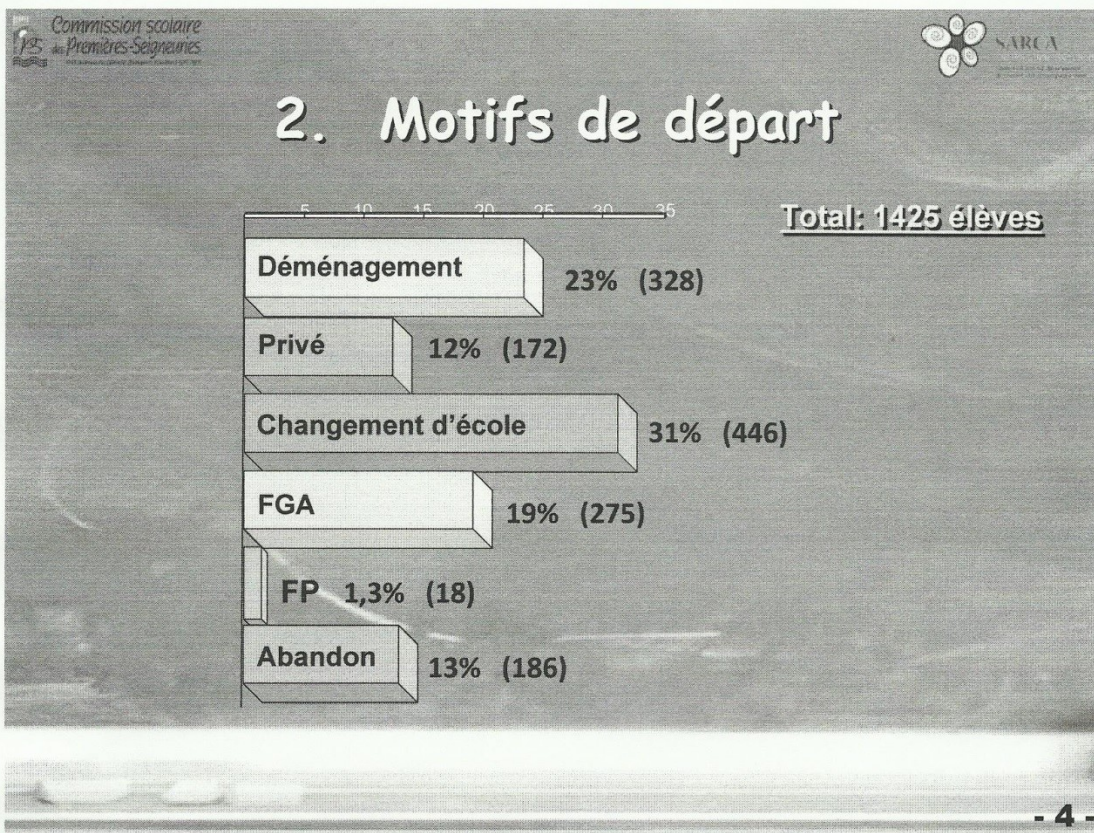
SARCA
Société d'Administration
Régionale de la Capitale

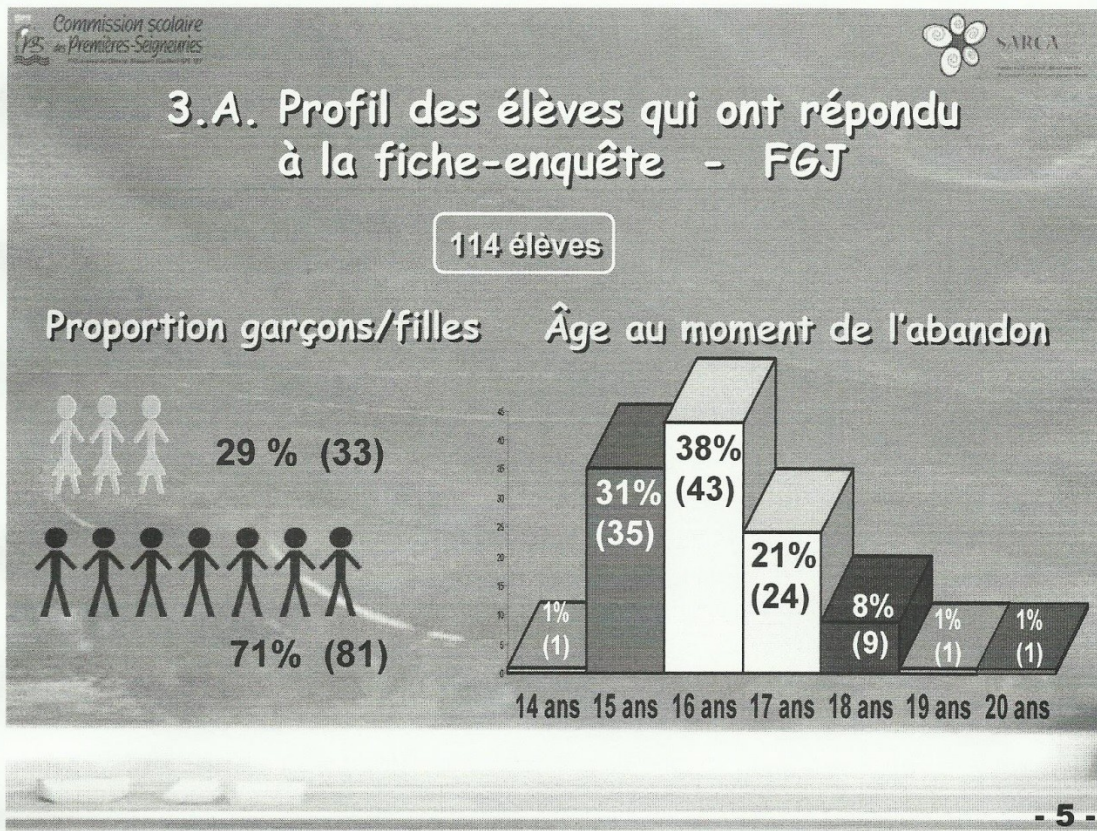
Plan de la présentation

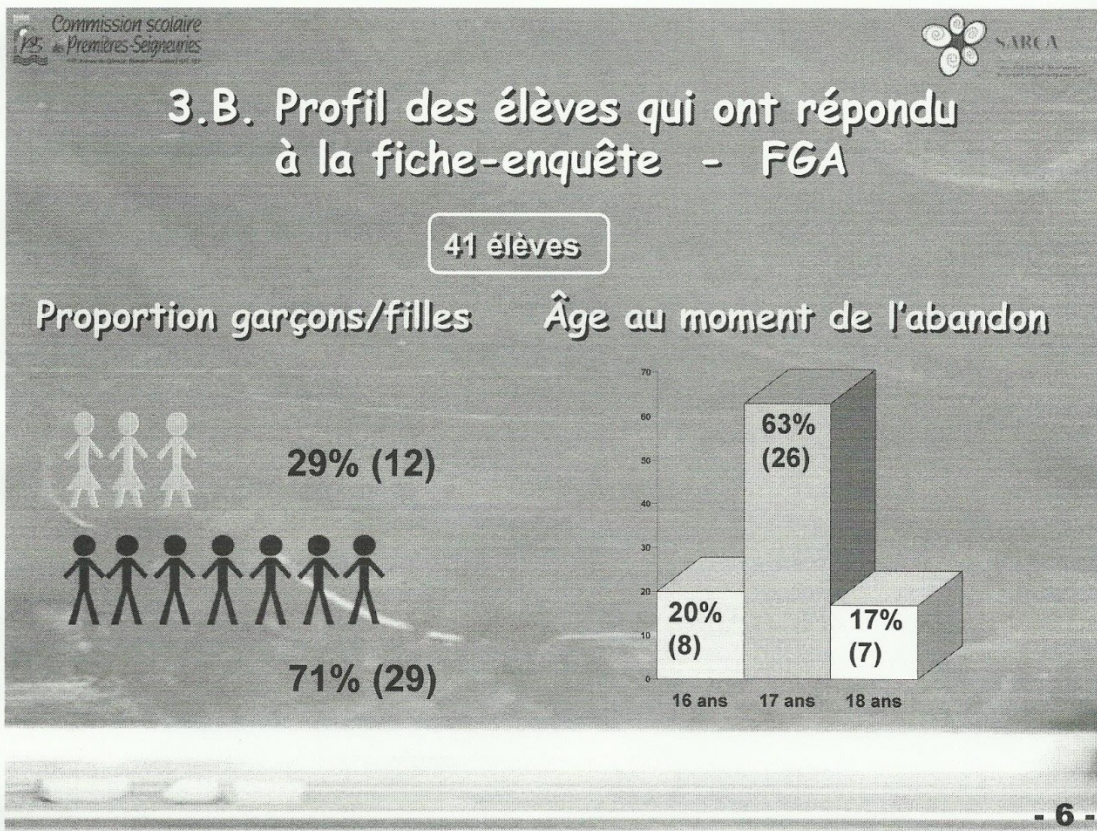
1. Séquence des opérations
2. Motifs de départ
3. FGJ-FGA - Profil des élèves
qui ont répondu à la fiche-enquête
4. Constats FGJ-FGA
5. Suivi des abandons FGJ:
A. 2008-2009
B. 2009-2010
6. Cibles d'intervention
7. Actions

- 2 -









4. Constats FGJ-FGA

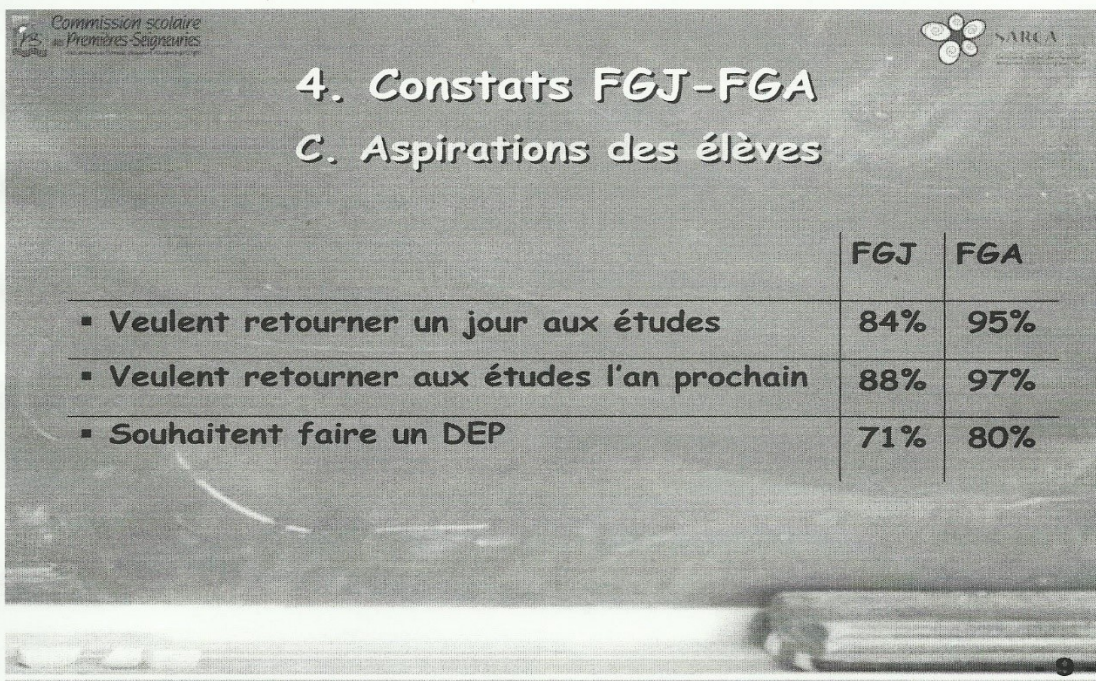
A. Constats généraux

Élèves qui...	FGJ	FGA
▪ sont des garçons	71%	71%
▪ n'avaient pas « doublé » au primaire	63%	66%
▪ proviennent de la clientèle en adaptation scolaire	60%	39%
▪ <i>Données concernant le marché du travail:</i>		
- étaient en emploi avant l'abandon:	38%	51%
- étaient en emploi après l'abandon:	56%	55%

4. Constats FGJ-FGA

B. Les 5 causes d'abandon les plus fréquentes

	FGJ	FGA
▪ Manque de motivation	75%	61%
▪ Absentéisme	65%	68%
▪ Difficultés en français	61%	NA
▪ Difficultés importantes de rendement scolaire	46%	32%
▪ Attraction du marché du travail	39%	50%
▪ Problèmes personnels	NA	18%



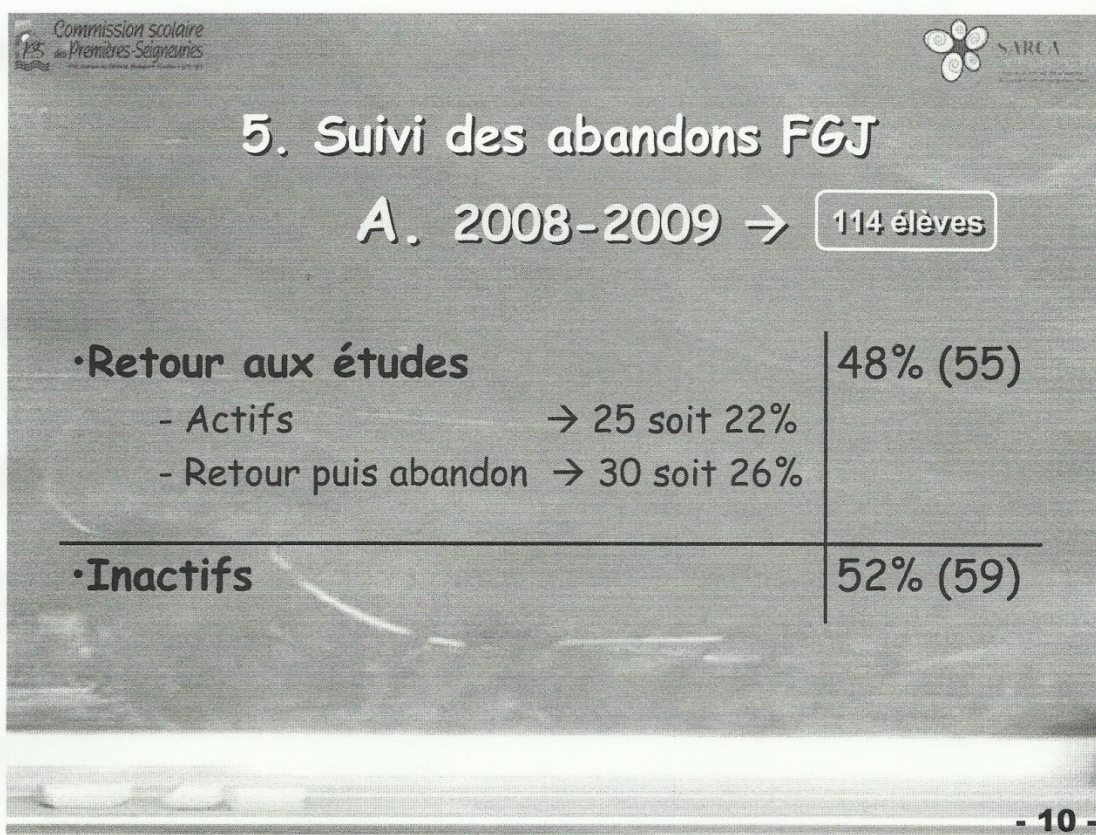
Commission scolaire
des Premières-Seigneuries

SARCA

4. Constats FGJ-FGA

C. Aspirations des élèves

	FGJ	FGA
▪ Veulent retourner un jour aux études	84%	95%
▪ Veulent retourner aux études l'an prochain	88%	97%
▪ Souhaitent faire un DEP	71%	80%



Commission scolaire
des Premières-Seigneuries

SARCA

5. Suivi des abandons FGJ

B. 2009-2010 → 159 élèves

•Pas admissibles à la FGA	58% (92)
•Retour aux études en FGA	7,5% (12)
•Inactifs	34,5% (55)

- 11 -

6. Cibles d'intervention

- Agir sur la motivation des élèves.
- Agir dans les groupes à risque dont les groupes en adaptation scolaire.
- Valoriser la formation professionnelle.
- Augmenter le partenariat entre les écoles, les centres et SARCA.

7. Les actions

- ✓ Présentation de la recherche-action.
- ✓ Plan de concertation.
- ✓ Rencontres avec une ressource SARCA.
- ✓ Trousse de motivation et de valorisation de la FP.
- ✓ Tournée des conseils d'établissement.
- ✓ Groupes de discussion.
- ✓ Soirées d'information sur la FP.
- ✓ Pré-DEP - CFER.
- ✓ Nouveaux services offerts aux parents.

ANNEXE B-PORTRAIT-QUESTIONNAIRE VERSION A

Portrait-questionnaire à l'intention des élèves de la FGA et à l'usage des enseignants

Cette activité a pour but de construire un pont entre la personne que vous êtes et le /les enseignants qui vont vous accompagner au long de votre formation dans notre centre d'éducation des adultes. Chaque sujet abordé correspond à une situation que vous pourriez rencontrer, celle-ci pourraient influencer sur votre apprentissage. Chaque sujet est donc important pour nous.

Vous pouvez remplir ce questionnaire en classe ou chez vous.

A la fin de ce portrait personnel, vous pourrez choisir le niveau de confidentialité des informations que vous aurez écrites. Une fois remplie, remettez-le à votre enseignant/e, elle en conservera une copie et l'original vous sera rendu.

Merci de nous aider à mieux vous connaître pour mieux vous accompagner.

MON AUTO-PORTRAIT

Bonjour!

Je m'appelle _____

je suis né/e le (date) _____ à (lieu) _____.

J'ai donc au jourd'hui _____ ans.

Je me suis inscrit(e) dans ce centre de formation pour adultes parce que :

Les cours que je vais suivre sont :

- Mathématiques Niveau: _____
- Français Niveau: _____
- Anglais Niveau: _____
- Autres Niveau: _____

Pendant les 3 dernières années, j'ai étudié à :

Année	Lieu d'enseignement

Si je devais décrire mon parcours scolaire des dernières années, je dirais que :

Plus particulièrement, la ou les matières suivantes représentent des défis pour moi :

Matière	Un peu	Beaucoup	Raisons

J'ai déjà interrompu mes études

Oui

Non

Si oui, quand et pourquoi ?

L'interruption des études signifie pour moi :

Une chose nécessaire parfois

Un échec

Une liberté

Un droit

J'ai fait toutes mes études au Québec

Oui

Non

J'ai reçu un diagnostic de trouble d'apprentissage

Oui

Non

Si oui, lequel et quand ?

En général, avec mes enseignants, je suis

(Cochez une ou plusieurs réponses)

Collaboratif

Réservé

Confiant

Méfiant

Invisible

MES OBJECTIFS EN M'INSCRIVANT ICI

J'ai déjà un objectif professionnel

Oui

Non

Si oui,

Le métier que je voudrais exercer c'est

_____ parce que

Pour qu'un enseignant me comprenne, il faut qu'il sache que : _____

Dans mon parcours de vie personnelle, j'ai surmonté les épreuves en étant / faisant :

La dernière fois que j'ai été fier/e de moi c'était parce que : _____

Voici ce que je crois vraiment:

(Entourer une seule réponse)

La plupart des choses négatives qui me sont arrivées dans la vie sont en partie dues à :

- a. La malchance
- b. Des erreurs que j'ai faites
- c. C'est la faute des autres

En ce qui concerne les études,

- a. Je crois qu'en général les enseignants sont justes avec leurs élèves
- b. Je crois que le hasard influence beaucoup les résultats

Ce que nous sommes :

- a. L'hérédité est le facteur principal dans notre personnalité
- b. Ce sont nos expériences qui déterminent ce que nous sommes
- c. Les deux

En ce qui concerne les examens scolaires,

- a. Quand un élève est bien préparé, il réussit généralement son examen
- b. Souvent les questions posées lors des examens n'ont tellement pas rapport au cours, ça ne sert à rien d'étudier avant

Pour ce qui est de la réussite professionnelle,

- a. **Avoir un bon job rime avec travailler dur, la chance a peu ou rien à voir là-dedans**
- b. **Obtenir un bon job dépend surtout de si on est au bon endroit au bon moment**

Quand je fais des projets, je suis presque toujours sur/e de pouvoir les réaliser

- a. **Je n'y crois pas vraiment**
- b. **Au bout du compte le résultat dépend beaucoup de la chance ou de la malchance.**

Quand j'ai une décision à prendre,

- a. **Je sais ce que je veux et je fonce**
- b. **La plupart du temps je pourrais me contenter de décider à pile ou face**
- c. **J'hésite longtemps**
- d. **Je la reporte et finis par attendre que ça se décide pour moi**

Faire des erreurs

- a. **Ça arrive, on devrait toujours être prêt à les reconnaître**
- b. **C'est mieux de les cacher pour ne pas être blâmé**

Le jugement des enseignants

- a. **il m'arrive souvent de me dire que je ne comprends pas comment les enseignants mettent les notes**
- b. **Il y a un lien direct entre l'effort que je mets à étudier et la note que je reçois**
- c. **Les profs notent n'importe comment**

L'amitié

- a. **Les gens sont seuls parce qu'ils n'essaient pas d'être agréables**

- b. Ça ne sert pas grand-chose d'essayer de plaire, si les gens vous aiment ils vous aiment, c'est tout !

Ceux qui obtiennent de bons résultats scolaires réussissent parce qu'ils sont :

- a. Intelligents
- b. Travailleurs
- c. Chanceux
- d. Les « chouchou » des profs

MON CERCLE

Ma famille est constituée de: _____

Elle me pousse à étudier Pas du tout Un peu Beaucoup Trop!

Ça m'influence dans le sens où: _____

Je vis en couple Oui Non

J'ai un ou des enfants Oui Non

Si oui, remplissez le tableau suivant pour chacun des enfants :

Âge	Parents en couple	Garde partagée	Monoparentale	Autre

Pour moi les amis c'est :

- Un plus dans ma vie mais pas la chose de plus importante
- Un grand repère et une influence dans ma vie
- Autre: _____

En réalité :

- Je n'ai pas d'ami (e)
- J'ai peu d'amis (es)
- J'ai beaucoup d'amis (es)
- Autre: _____

Pour mes amis les plus proches, le fait que je continue mes études aux adultes c'est :

(Cocher une ou plusieurs cases):

- Super positif
- Correct
- Une perte de temps
- Un raccourci
- Mal vu
- Autre: _____

En dehors de l'école je suis quelqu'un de : (te décrire en quelques mots) _____

Mes sports ou activités préférés sont: _____

Voici les clubs, groupes, organismes auxquels j'appartiens :

En général,

J'aime	Je n'aime pas

MA SÉCURITÉ FINANCIÈRE

J'ai un travail Oui Non

Par semaine, je travaille

Moins de 10 heures

10/14 heures

15/19 heures

Plus de 20 heures

Aller à l'école de l'éducation des adultes représente pour moi

(Ne choisir qu'une réponse)

Des dépenses supplémentaires

Un bon investissement

Un sacrifice financier

Aucun problème (ce n'est pas moi qui paie)

MA VIE EN GÉNÉRAL

Ma vie je la décrirais comme _____

Parce que _____

Si je pouvais apprendre seulement ce que je veux, j'apprendrais _____

J'adore ou j'adorais collectionner _____

De ma propre initiative, j'ai déjà appris _____

Si je pouvais réaliser une entrevue avec un expert sur n'importe quel sujet, j'aimerais discuter de _____

J'aimerais passer un long moment avec (personnalité actuelle ou du passé)

Mon rêve un jour c'est :

MA RÉUSSITE SCOLAIRE

Par rapport à ma réussite scolaire je suis

Optimiste Anxieux/e Très anxieux/e Démotivé

Résigné Indifférent

J'ai déjà reçu de l'aide psychologique par un professionnel Oui Non

Sur le plan psychologique j'ai des difficultés relatives à :

L'anxiété Les phobies Les idées suicidaires La dépression

La dépendance Autres :

Pour réussir, j'ai conscience qu'il y a des efforts à faire (rendement, comportement, absences) _____

Mon principal défi en tant qu'élève c'est : _____

L'aide que j'attends de mes enseignants, c'est : _____

Comment j'aime travailler, comment j'aime apprendre

(Encercler une ou plusieurs réponses)

À l'école je préfère travailler :

Seul(e)

Avec une autre personne

Avec un ordinateur

Dans un petit groupe

Dans un grand groupe

Avec de la musique

Dans le calme

À l'école, j'apprends mieux :

Seul(e)

Avec une autre personne

Avec un ordinateur

Dans un petit groupe

Dans un grand groupe

Avec de la musique

Dans le calme

Ce qui m'aide le plus à apprendre, c'est :

La lecture

La prise de notes

Des manipulations

Des explications simples

Quand je pense à un de mes enseignants préférés, ce que j'aimais c'était : _____

RÉCAPITULATIF

Après avoir dit tout cela sur moi, je pourrais résumer ainsi

Mes forces, c'est :	Mes défis, c'est :

J'accepte que mon enseignant(e) _____ garde l'original de ce document pour pouvoir mieux travailler avec moi.

J'accepte qu'il/elle le partage avec les membres de l'école

- Autres enseignants travaillant avec moi Conseiller d'orientation
- Orthopédagogue Technicienne en éducation spécialisée (TES)
- Direction Centre local des services communautaires (CLSC)

Date :

Signature :

MERCI de ta patience et de me faire confiance, c'est un grand honneur pour moi de t'accueillir.

Maintenant, en route ENSEMBLE!

Remplissez cette page uniquement si vous avez fait des études hors de la province de Québec

De (âge) _____ à (âge) _____ j'ai étudié à _____

La langue première était le _____

La langue ou les langues secondes sont _____

Le dernier niveau de secondaire que j'ai atteint était _____

En arrivant ici j'ai été classé

	En français
	En maths
	En anglais

Par rapport à cette décision, je me sens : _____

Mes difficultés particulières par rapport au programme d'enseignement de l'école québécoise sont :

J'aimerais avoir du support pour :

(Cocher une ou plusieurs cases):

- Lire en français
- Écrire en français
- Parler en français
- Comprendre ce qui est dit oralement
- Autres: _____

ANNEXE C-PORTRAIT-QUESTIONNAIRE-VERSION B

Portrait-questionnaire à l'intention des élèves de la FGA et à l'usage des enseignants

Cette activité a pour but de construire un pont entre la personne que vous êtes et le /les enseignants qui vont vous accompagner au long de votre formation dans notre centre d'éducation des adultes. Chaque sujet abordé correspond à une situation que vous pourriez rencontrer, celle-ci pourraient influencer sur votre apprentissage. Chaque sujet est donc important pour nous.

Vous pouvez remplir ce questionnaire en classe ou chez vous.

A la fin de ce portrait personnel, vous pourrez choisir le niveau de confidentialité des informations que vous aurez écrites. Une fois rempli, remettez-le à votre enseignant/e.

Merci de nous aider à mieux vous connaître pour mieux vous accompagner.

MON AUTO-PORTRAIT

Bonjour !

Je m'appelle

Je suis né/e le (date) _____ à (lieu)

_____.

J'ai donc au jourd'hui _____ ans.

Je me suis inscrit(e) dans ce centre de formation pour adultes parce que :

Les cours que je vais suivre sont :

- Mathématiques Niveau: _____
- Français Niveau: _____
- Anglais Niveau: _____
- Autres Niveau: _____

Pendant les 3 dernières années, j'ai étudié à :

Année	Lieu d'enseignement

Si je devais décrire mon parcours scolaire des dernières années, je dirais que :

Plus particulièrement, la ou les matières suivantes représentent des défis pour moi :

Matière	Un peu	Beaucoup	Raisons

J'ai déjà interrompu mes études

Oui

Non

Si oui, quand et pourquoi ?

L'interruption des études signifie pour moi :

- Une chose nécessaire parfois
- Un échec
- Une liberté
- Un droit

J'ai fait toutes mes études au Québec Oui Non

J'ai reçu un diagnostic de trouble d'apprentissage Oui Non

Si oui, lequel et quand ?

En général, avec mes enseignants, je suis

(Cochez une ou plusieurs réponses)

- Collaboratif
- Confiant
- Invisible
- Réservé
- Méfiant

J'ai déjà un objectif professionnel Oui Non

Si oui,

Le métier que je voudrais exercer c'est

_____ parce que

MA RÉUSSITE SCOLAIRE

Par rapport à ma réussite scolaire je suis

- Optimiste
 Anxieux/e
 Très anxieux/e
 Démotivé
 Résigné
 Indifférent

J'ai déjà reçu de l'aide psychologique par un professionnel Oui Non

Sur le plan psychologique j'ai des difficultés relatives à :

- L'anxiété
 Les phobies
 Les idées suicidaires
 La dépression
 La dépendance
 Autres : _____

Pour réussir, j'ai conscience qu'il y a des efforts à faire, pour moi c'est surtout :

(Cocher une ou plusieurs cases)

- Le rendement
 Le comportement
 Les absences
 Autre (préciser) _____

Pour qu'un enseignant me comprenne, il faut qu'il sache que : _____

L'aide que j'attends de mes enseignants, c'est : _____

Comment j'aime travailler, comment j'aime apprendre

Encercler une ou plusieurs réponses

À l'école je préfère travailler :

- a. Seul(e)
- b. Avec une autre personne
- c. Avec un ordinateur
- d. Dans un petit groupe
- e. Dans un grand groupe
- f. Avec de la musique
- g. Dans le calme

À l'école, j'apprends mieux :

- a. Seul(e)
- b. Avec une autre personne
- c. Avec un ordinateur
- d. Dans un petit groupe
- e. Dans un grand groupe
- f. Avec de la musique
- g. Dans le calme

Ce qui m'aide le plus à apprendre, c'est :

- a. La lecture
- b. La prise de notes
- c. Des manipulations
- d. Des explications simples

Autre : _____

Quand je pense à un de mes enseignants préférés, ce que j'aimais c'était : _____

MA SÉCURITÉ FINANCIÈRE

J'ai un travail Oui Non

Par semaine, je travaille

Moins de 10 heures

10/14 heures

15/19 heures

Plus de 20 heures

Aller à l'école de l'éducation des adultes représente pour moi

(Ne choisir qu'une réponse)

Des dépenses supplémentaires

Un bon investissement

Un sacrifice financier
(paie)

Aucun problème (ce n'est pas moi qui

MON CERCLE

Les personnes avec lesquelles j'habite sont :

Elles me poussent à étudier Pas du tout Un peu Beaucoup Trop!

Ça m'influence dans le sens où : _____

Je suis en couple Oui Non

J'ai un ou des enfants Oui Non

Si oui, remplissez le tableau suivant pour chacun des enfants :

Âge	Parents en couple	Garde partagée	Monoparentale	Autre

Pour moi, les amis c'est :

- Un plus dans ma vie mais pas la chose de plus importante
- Un grand repère et une influence dans ma vie
- Autre : _____

En réalité :

- Je n'ai pas d'ami (e)
- J'ai peu d'amis (es)
- J'ai beaucoup d'amis (es)
- Autre : _____

Pour mes amis les plus proches, le fait que je continue mes études aux adultes c'est :

(Cocher une ou plusieurs cases) :

- Super positif
- Correct
- Une perte de temps
- Un raccourci
- Mal vu
- Autre :

MA VIE EN GÉNÉRAL

Ma vie je la décrirais comme _____

Parce que _____

Si je pouvais apprendre seulement ce que je veux, j'apprendrais _____

J'adore ou j'adorais collectionner _____

De ma propre initiative, j'ai déjà appris _____

Si je pouvais réaliser une entrevue avec un expert sur n'importe quel sujet, j'aimerais discuter de _____

J'aimerais passer un long moment avec (personnalité actuelle ou du passé), parce que _____

Mon rêve, un jour, c'est : _____

La chose, l'activité la plus importante dans ma vie en ce moment c'est : _____

La chose dont je suis le/la plus fier/e dans ma vie c'est : _____

Dans mon parcours de vie personnelle, j'ai surmonté les épreuves en étant / faisant : _____

En dehors de l'école je suis quelqu'un de : (te décrire en quelques mots)

Mes sports ou activités préférés sont :

Voici les clubs, groupes, organismes auxquels j'appartiens :

En général,

J'aime	Je n'aime pas

Ce je crois vraiment :

(Entourer une seule réponse)

La plupart des choses négatives qui me sont arrivées dans la vie sont en partie dues à :

- a. La malchance
- b. Des erreurs que j'ai faites
- c. C'est la faute des autres

En ce qui concerne les études,

- a. Je crois qu'en général les enseignants sont justes avec leurs élèves
- b. Je crois que le hasard influence beaucoup les résultats

Ce que nous sommes :

- a. **L'hérédité est le facteur principal dans notre personnalité**
- b. **Ce sont nos expériences qui déterminent ce que nous sommes**
- c. **Les deux**

En ce qui concerne les examens scolaires,

- a. **Quand un élève est bien préparé, il réussit généralement son examen**
- b. **Souvent les questions posées lors des examens n'ont tellement pas rapport au cours, ça ne sert à rien d'étudier avant**

Pour ce qui est de la réussite professionnelle,

- a. **Avoir un bon job rime avec travailler dur, la chance a peu ou rien à voir là-dedans**
- b. **Obtenir un bon job dépend surtout de si on est au bon endroit au bon moment**

Quand je fais des projets,

- a. **Je suis presque toujours sûr de pouvoir les réaliser**
- b. **Je n'y crois pas vraiment, au bout du compte le résultat dépend beaucoup de la chance ou de la malchance.**

Quand j'ai une décision à prendre,

- a. **Je sais ce que je veux et je fonce**
- b. **La plupart du temps je pourrais me contenter de décider à pile ou face**
- c. **J'hésite longtemps**
- d. **Je la reporte et finis par attendre que ça se décide pour moi**

Faire des erreurs

- a. Ça arrive, on devrait toujours être prêt à les reconnaître
- b. C'est mieux de les cacher pour ne pas être blâmé

Le jugement des enseignants

- a. il m'arrive souvent de me dire que je ne comprends pas comment les enseignants mettent les notes
- b. Il y a un lien direct entre l'effort que je mets à étudier et la note que je reçois
- c. Les profs notent n'importe comment

L'amitié

- a. Les gens sont seuls parce qu'ils n'essaient pas d'être agréables
- b. Ça ne sert pas grand-chose d'essayer de plaire, si les gens vous aiment ils vous aiment, c'est tout !

Ceux qui obtiennent de bons résultats scolaires réussissent parce qu'ils sont :

- a. Intelligents
- b. Travailleurs
- c. Chanceux
- d. Les « chouchou » des profs

RÉCAPITULATIF

Après avoir dit tout cela sur moi, je pourrais résumer ainsi

Mes forces, c'est :	Mes défis, c'est :

J'accepte que mon enseignant(e) _____ garde l'original de ce document pour pouvoir mieux travailler avec moi.

J'accepte qu'il/elle le partage avec les membres de l'école suivants :

(Cochez-la ou les personnes avec lesquelles vous autorisez votre enseignant(e) à partager ces informations)

- Autres enseignants travaillant avec moi
 Conseiller d'orientation
 Psychoéducateur
 Technicienne en éducation spécialisée (TES)
 Direction
 Centre local des services communautaires (CLSC)

Date :

Signature :

MERCI de votre patience et de me faire confiance, c'est un grand honneur pour moi de vous accueillir.

Maintenant, en route ENSEMBLE 😊!

Remplissez cette page uniquement si vous avez fait des études hors de la province de Québec

De (âge) _____ à (âge) _____ j'ai étudié à

La langue première était le _____

La langue ou les langues secondes sont _____

Le dernier niveau de secondaire que j'ai atteint était _____

En arrivant ici j'ai été classé

	En français
	En maths
	En anglais

Par rapport à cette décision, je me sens :

Mes difficultés particulières par rapport au programme d'enseignement de l'école québécoise sont :

J'aimerais avoir du support pour :

(Cocher une ou plusieurs cases) :

- Lire en français
- Écrire en français
- Parler en français
- Comprendre ce qui est dit oralement
- Autres : _____

ANNEXE D-GUIDE D'ADMINISTRATION ACCOMPAGNANT LE PORTRAIT-QUESTIONNAIRE

PORTRAIT-QUESTIONNAIRE

à l'usage des enseignants de la FGA, élaboré dans le but de
« mieux connaître ses élèves pour mieux les accompagner »

Table des matières

Présentation de l'outil portrait-questionnaire	158
Guide d'administration de l'outil portrait-questionnaire	161
Pourquoi l'utiliser?	161
Quand l'utiliser?	161
Comment l'administrer?	161
Précautions	162
Comment protéger les informations?	162

Présentation de l'outil portrait-questionnaire

Ce portrait-questionnaire a été créé dans le but d'offrir aux enseignants de la FGA un outil leur permettant de :

Mieux connaître leurs élèves pour mieux les accompagner*.

Cet outil est le résultat d'une recherche menée en 2015-2016 avec la collaboration de 7 enseignants de la Commission Scolaire des Premières Seigneuries et de Mme Caroline Gwyn-Paquette, PhD, directrice de recherche à l'université Sherbrooke. Les questions et choix de réponses retenus correspondent à la question de recherche soit « Est-ce qu'un outil à l'usage de l'enseignant pourrait permettrait d'apprendre des informations sur l'élève en lien avec sa réalité dans le but de différencier la pratique et contribuer à prévenir le décrochage? »

Vous devez déjà savoir que notre clientèle est fragile. Des conditions de vie parfois difficiles, les échecs répétés, le manque de motivation et de persévérance la caractérisent souvent. Cependant, l'éducation au secteur adulte est souvent perçue comme un tournant de leur cheminement leur permettant de renouer avec leurs objectifs. L'enseignement individualisé et une équipe éducative dévouée et compétente changent chaque année des milliers de parcours chaotiques en réalisations positives. Cependant, le décrochage ou les allers-retours sont perçus comme de plus en plus fréquents.

Pour de nombreux jeunes, la formation générale des adultes est attrayante par son régime éducatif qui leur assure plus d'autonomie afin de réaliser les différents apprentissages (Leroux, 2003). Mais, pour plusieurs d'entre eux, ce régime peut aussi être « la corde avec laquelle ils se pendent, n'étant pas en mesure d'assumer, sur le plan des apprentissages, l'autonomie d'un tel régime ». (Doray, Bélanger, 2014, P.245).

Ce phénomène est décrit comme générationnel (Marcotte *et al.* 2014, p.256-257)

Mais il a des conséquences directes et préoccupantes sur votre travail et sur l'organisation scolaire. Mieux anticiper pourrait nous permettre de diminuer son ampleur.

Surtout, nous souhaitons vous aider avec cet outil à établir, dès les premières semaines d'intégration scolaire, une « connexion élèves enseignants » (Drolet, 2013, p.8). Cet outil pourrait peut-être permettre non seulement de créer un pont, mais aussi de bâtir la relation éducative sur un « état des lieux » tel que le perçoit l'élève à cet instant de nouvel engagement.

Pour un bon nombre de jeunes et d'adultes, un retour aux études s'avère un temps pour faire le bilan, apprendre à mieux se définir et surtout, à mieux s'apprécier comme personne. Ils sont conscients des actions posées qui les ont conduits à des impasses et à des choix inappropriés (Drolet, 2012, p.24).

Notre posture est de favoriser l'amorce d'un « travail de reconstruction de leur image qui se veut complémentaire à une démarche d'assimilation de savoirs » (Ibid, 2014, p.24).

Voici les facteurs en lien avec le décrochage des élèves fréquentant la FGA identifiés au cours de la revue de littérature

Les facteurs influents :
<ul style="list-style-type: none"> • L'absentéisme et un travail plus de 20 h par semaine sont des indicateurs de risque accru ; • Ce sont surtout les garçons qui sont concernés par le décrochage (71 %).
Les caractéristiques personnelles
<ul style="list-style-type: none"> • Le niveau de détresse et de dépression, un passé chargé de placements sociaux caractérisent les élèves les plus à risque psychologiquement ; • Les facteurs familiaux en lien avec la pauvreté, une faible éducation et un engagement parental défaillant sont des éléments aggravants ; • La relation avec les enseignants et des problèmes de comportement sont des indicateurs de risque de désengagement.
Les raisons identifiées de décrochage :
<ul style="list-style-type: none"> • L'état émotif est un facteur considérable ; • La notion d'engagement est caractéristique si elle est reliée à un projet personnel ; • L'influence parentale et des amis peuvent être problématiques ; • Les difficultés financières ou de conciliation travail-école (famille) sont déterminantes.
Les facteurs particuliers
<ul style="list-style-type: none"> • L'anxiété face à la réussite ou l'échec peuvent constituer chez les élèves plus âgés un indice de fragilité. • La réalité des élèves immigrants suggère une approche particulière basée sur la

reconnaissance des difficultés de transition et des acquis antérieurs.

Nos objectifs en élaborant ce questionnaire étaient aussi de :

- Faire émerger les forces, les intérêts, les projets des élèves.
- Permettre une ouverture constructive plutôt que stigmatisante
- Interroger les perceptions quant à l'engagement et l'institution éducative
- Interroger les besoins personnels et les limites perçues des élèves
- Être accessible dans sa formulation à tous les élèves dès le présecondaire

Voici tous ces éléments représentés sous forme de schéma :

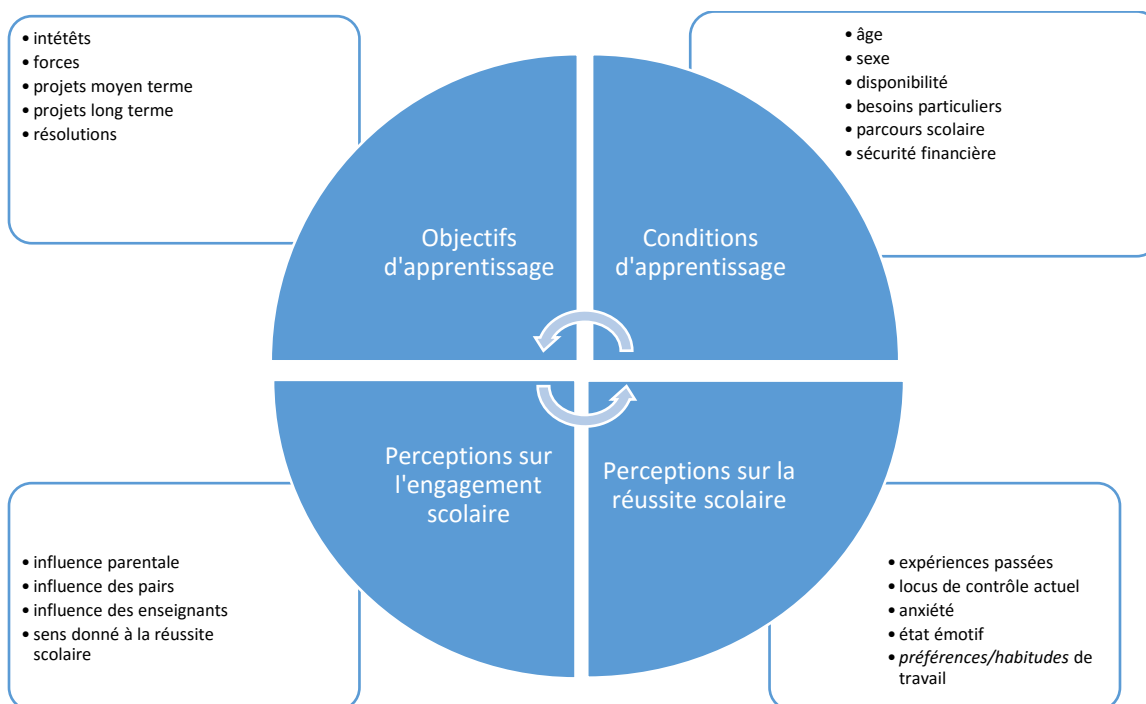


Figure 6: schéma synthèse des éléments jugés pertinents à inclure dans le portrait-questionnaire

Guide d'administration de l'outil portrait-questionnaire

Pourquoi l'utiliser?

Nous avons tous dans nos pratiques des stratégies pour mieux connaître nos élèves. Mais sont-elles toujours efficaces? plusieurs cas peuvent se produire qui ont été mentionnés par les participants de cette recherche :

- ✓ Il y a trop d'élèves dans ma classe
- ✓ C'est un élève fantôme
- ✓ Je n'arrive pas à construire un lien avec ce style d'élève
- ✓ Cet élève semble aller bien, mais j'ai un doute et je sens un frein dans son apprentissage
- ✓ Cet élève refuse de collaborer
- ✓ Cet élève est allophone, je ne comprends pas toujours comment il réagit
- ✓ Cet élève est totalement désintéressé par ce que je lui propose

L'utilisation de cet outil peut permettre, entre autres choses :

- ✓ De démontrer un intérêt pour vos élèves
- ✓ De leur offrir la possibilité de se confier à vous
- ✓ De leur donner l'opportunité de faire le point sur leurs objectifs, leurs intérêts, leur présence à la FGA
- ✓ De faire avec l'élève un retour sur ses perceptions pour le faire cheminer
- ✓ De créer une nouvelle complicité pour débloquer une situation de frustration
- ✓ De relier les intérêts personnels de l'élève avec le contenu d'apprentissage
- ✓ De nourrir un esprit de collaboration si la relation éducative est fragile

Quand l'utiliser?

Les périodes identifiées dans la recherche sont les premières semaines de la rentrée (désenchantement) le mois de novembre et le mois de mai. L'élève peut remplir le questionnaire en classe ou à la maison. Cela prend entre 1 et 3 heures.

Comment l'administrer?

Vous pouvez choisir de cibler un ou des élèves qui vous préoccupent plus spécialement ou bien choisir de l'administrer à tout le groupe pour ne pas cibler ouvertement. Les élèves peuvent ne

pas vouloir s’y soumettre, ceci est un indicateur précieux pouvant indiquer que le lien de confiance n’est pas établi et ne sera peut-être pas facile à construire. Mentionnez bien les options de confidentialité à choisir à la fin du test. Exprimer vos intentions et ce que vous comptez faire des questionnaires une fois complétés

Précautions

Les informations fournies par les élèves doivent strictement n’être partagées qu’avec le consentement signé des élèves. Assurez-vous de ne pas les divulguer inconsidérément ou de les laisser aux regards d’autres personnes que celles qui sont autorisées à en prendre connaissance. Il en va de votre responsabilité légale en tant qu’enseignants. Les élèves sont considérés comme adultes à la FGA, ils pourraient non seulement avoir un recours contre vous, mais vous briseriez le lien de confiance à un niveau bien plus étendu.

Comment protéger les informations?

Nous vous suggérons de conserver les questionnaires complétés dans un cartable identifié et accessible par vous et l’équipe avec laquelle vous partagez seulement (hors de la classe). Nous vous proposons un tableau récapitulatif à titre d’exemple qui peut faciliter la gestion du partage des informations (annexe1).

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES CITEES DANS CE DOCUMENT

Doray, P. et Bélanger, P. (2014). *Retirer à Pierrette pour donner à Alexandre! Le développement de la formation générale des adultes au Québec*. Revue des sciences de l'éducation, vol. 40, n° 2.

Drolet, A. (2012). *La formation de la pensée critique chez les élèves fréquentant un centre de formation générale aux adultes et les activités pédagogiques conscientisantes*. Université du Québec à Chicoutimi. Document télé accessible à l'adresse suivante : <<http://constellation.uqac.ca/view/people/Drolet=3AAlain=3A=3A.type.html>>.

Marcotte, J., Villatte, A., Lévesque, G. (2014). *La diversité et la complexité des jeunes (16-24 ans) inscrits à l'éducation des adultes au Québec : enquête et essai de typologie*. Revue des sciences de l'éducation, vol. 40, n° 2.

