

Atelier A-4

Le centre de formation professionnelle : une école en mutation et des enjeux éducatifs à débattre.

Par Alain Drolet, PH.D. UQAC

Alain_drolet@ugac.ca

Une école en mutation et des enjeux éducatifs.

Le paysage scolaire a considérablement changé dans nos centres de formation professionnelle. Une clientèle hétérogène de plus en plus jeune entretenant un rapport différent face au travail et à l'école; le travail étant considéré avant tout comme un moyen et non une fin, ainsi que des sujets plus individualistes centrés sur le plaisir et la socialisation se montrant plus infidèles face à l'assiduité et au sentiment d'appartenance au milieu. Il s'agit donc d'une conception radicalement différente des générations précédentes pouvant expliquer en partie les problèmes d'attitudes chez nos élèves et le phénomène de l'absentéisme scolaire qui sévit chez nous comme ailleurs.

Parmi nos élèves, certains arrivent hypothéqués par la vie et présentent des problèmes multiples. Il y a ces autres, les plus jeunes, qui sont à un niveau d'autonomie en émergence requérant un encadrement particulier et cohabitant avec nos clientèles traditionnelles majoritairement autonomes et responsables. Nos enseignants et enseignantes se sentent interpellés par les problèmes qui les accompagnent et particulièrement par leurs attitudes et comportements jugés inappropriés, plaidant en faveur d'un suivi individualisé et d'une formation sur le savoir-être intégrée à nos programmes de formation. Qui plus est, depuis ces vingt dernières années, nos centres de formation sont de plus en plus exposés à des périodes d'instabilité économique et aux compressions budgétaires qui en découlent, générant ce jeu des incertitudes quant au maintien des programmes et à la stabilité des emplois en enseignement. C'est sans compter les exigences accrues des employeurs sur le type d'employé recherché et la précarité des emplois offerts plaçant un grand nombre de nos élèves en situation de précarité sociale.

Ces présentes mutations qui touchent nos centres de formation dictent que nous entamions une réflexion sur la mission et le rôle que nous voulons jouer auprès de nos élèves dans leur préparation à la vie professionnelle et citoyenne. À cet égard, je vous soumetts trois principes directeurs qui vont constituer les jalons de la présente réflexion.

Premier principe : Nos programmes de formation doivent s'adapter aux exigences du marché de l'emploi, mais en tenant compte des besoins globaux, des difficultés et des particularités de fonctionnement de l'élève que nous voulons former.

Dans une société où la productivité et la performance sont valorisées, les entreprises ont tendance à faire confiance à des personnes capables d'autonomie et d'une plus grande adaptation. L'employé recherché doit être en mesure de travailler vite et bien tout en assurant la qualité des biens et des services. Il doit également œuvrer intelligemment pour faire face aux imprévus et prendre des initiatives. Qui plus est, nos entreprises de formation se pressent d'entamer le pas des exigences du marché en prêchant eux-mêmes pour les valeurs d'excellence, ajoutant une pression supplémentaire à la formation des élèves. Il n'y a pas de mal en soi à valoriser l'excellence tel un objectif éducatif à atteindre et à l'imposer comme une condition d'embauche. Mais des voix s'élèvent sur les risques de se placer au seul diapason des exigences du marché par une approche économiste et utilitariste; le risque étant de négliger, voire de pousser à l'exclusion tous ceux et celles qui ne s'adapteront pas spontanément et requièrent plus de soutien et de temps pour accéder à l'autonomie professionnelle (Inchauspé, 2007 : Schwartz, 2002).

Déjà en 2002, en analysant l'implication des différents ministères dans les programmes de formation professionnelle, la chercheure Brigitte Voyer nous mettait en garde de cette tendance évidente à vouloir « *rentabiliser l'éducation* » par une surenchère des exigences de formation et de sélection des candidats, ce qui avait pour effet de marginaliser les élèves qui éprouvent plus de difficultés que d'autres. Ceci indiquerait, selon elle, un parti-pris en faveur d'un enseignant « expert » dont la compétence se limite à l'apprentissage de contenus et de compétences spécifiques, à l'encontre d'un enseignant « *formateur* » dont sa vision se rapporte à la construction de compétences mais aussi à d'autres tâches éducatives que l'enseignement. Ce style d'enseignant s'attend alors à un élève autonome et responsable, capable de gérer sa démarche d'apprentissage et d'atteindre la réussite; un élève qui répondra finalement à ses besoins de reconnaissance professionnelle. Qui plus est, certains diront que de rehausser nos exigences de formation et être plus sélectif dans le choix de nos élèves est la seule façon de changer les perceptions négatives entretenues à l'égard de la formation professionnelle et de ceux qui la fréquentent. Ces pressions marchandes et la perception que les autres instances et collègues ont de nous influenceront inexorablement notre propre regard sur nous-mêmes et sur nos élèves; d'où la pertinence de se positionner en tant que maison d'éducation et de définir le rôle (de l'enseignant expert ou formateur) que nous voulons jouer auprès d'eux.

Le choix d'un enseignant formateur m'apparaît motivé pour une autre raison liée aux incertitudes de la réalité économique actuelle. Ainsi, à moins d'un changement radical du marché du travail et d'un retour vers la prospérité économique, nos jeunes formés pourraient se voir confrontés à la précarité d'insertion, à des périodes de tâtonnements, de succession d'emplois précaires et d'interruptions de travail. « *Ces difficultés que connaissent la majorité de nos jeunes dans la transition entre la formation et le travail peuvent entraîner un cortège d'effets indésirables.* » (Fournier et Monette, 2000;78) Les conséquences peuvent être atténuées par une meilleure préparation de nos élèves au choc de la réalité du travail. Cette tâche de préparation se révèle essentielle dans le processus de formation de l'élève (celui-ci n'aura probablement pas d'autres opportunités de l'exercer) et relève de quatre points importants :

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

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

Deuxième principe : La formation sur le savoir-être est indissociable de l'apprentissage des savoirs et/ou des savoir-faire.

L'analyse de la situation de nos élèves dans nos centres montre en effet que si l'apprentissage des savoirs et savoir-faire fait partie de notre mission première, souvent, elle ne peut se réaliser faute d'un savoir-être préalable. Un grand nombre de nos élèves se trouvent confrontés à une telle quantité de difficultés personnelles et pédagogiques qu'ils ne savent pas par où commencer pour s'en sortir et se sentent tout simplement désemparés. Leur marche vers l'autonomie et la responsabilisation est donc compromise ce qui fait que leur insertion dans la vie dépend davantage de leurs attitudes que de leurs aptitudes. Le Crépas (Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire), dans une étude régionale auprès

des employeurs (au Saguenay-Lac-St-Jean, en 2014), révélait que 90% des mises à pied chez les jeunes et jeunes adultes étaient attribuables à un problème d'attitude ou à un manque de savoir-être. Pour certains chercheurs, la carence de savoir-être chez les jeunes serait due à l'absence de modèles significatifs, la perte des repères sociaux normatifs et au flou des valeurs dans un contexte culturel valorisant l'hédonisme, l'immédiateté et l'individualisme (Hamel et autres, 2010; Taylor, 2005). Notre tâche devient donc de développer chez nos élèves de saines attitudes personnelles et professionnelles pour contrer les effets pervers de l'individualisme social et « *travailler avec eux pour leur permettre d'affronter l'ensemble de leurs problèmes, les responsabiliser et les faire cheminer* » (Schwartz, 1997;241)

La question de l'apprentissage et de l'évaluation des savoir-être est particulièrement complexe et ne relève pas de disciplines spécifiques comme les cours de religion ou de morale. Qui plus est, ils ne s'apprennent pas académiquement ou par simple automatisme, mais bien par l'expérimentation de situations et par les relations inspirantes qui s'y prêtent. Ceci nécessite une refonte de nos approches pédagogiques et une réflexion sur la façon de communiquer ces savoirs. Devant la difficulté d'en évaluer les acquis, il est légitime de se demander si, dans le cadre de l'enseignement, il ne faudrait pas commencer à sculpter les conditions de leur émergence? Élaboration d'un code des valeurs et du respect dans l'établissement, échanges entre enseignants et élèves sur ces savoir-être, témoignages des employeurs et ex-élèves sur la question, etc. Un bon départ pour un exercice d'intégration des savoir-être quitte à développer progressivement des formules pédagogiques et d'évaluation afin de les incorporer à nos programmes de formation.

Ainsi, l'intégration du savoir-être dans nos programmes de formation pourrait être soutenue par trois axes d'intervention pédagogique. Le premier axe relèverait d'une pédagogie par l'introspection, c'est-à-dire accompagner l'élève dans une démarche réflexive où il apprend à mieux se reconnaître comme personne afin d'en arriver à être capable d'une plus grande ouverture à de saines attitudes. Les moyens utilisés pourraient être des activités de croissance personnelle abordant la gestion des émotions et du comportement, des séances de reconditionnement positif, des activités portant sur l'estime de soi, etc. Le second axe soutiendrait une pédagogie par l'altruisme où l'élève apprend l'empathie et la compassion, à se préoccuper des autres par des activités d'entraide et de support aux autres élèves, par un enseignement encourageant la coopération et l'entraide, ou par son implication dans des expériences professionnelles bénévoles dans la communauté. Une approche qui permet à l'élève de poser un regard différent sur lui-même et dans sa relation avec les autres, de découvrir et de s'approprier de

saines attitudes. Le dernier axe, finalement, serait d'insuffler chez nos enseignants ce qui pourrait constituer une pédagogie par l'exemple, c'est-à-dire le produit de l'appropriation par l'élève de qualités ou d'attitudes dans son rapport avec ses enseignants et/ou avec des personnes significatives faisant partie de son parcours de formation. L'exemple est une communication inconsciente d'un individu à un autre dont l'intégration et la pérennité sur les changements dans l'attitude de nos élèves sont souvent minimisés et peu rappelés; comme si constituer un modèle pour des élèves en âge avancé était négligeable ou moins opportun. Boris Cyrulnik, à la suite de ses rencontres avec des personnes en difficulté dans le cadre de sa pratique de psychanalyste, affirmait à quel point les enseignants (et particulièrement dans les niveaux scolaires supérieurs) mésestimaient l'influence de leur personne sur leurs élèves, de la portée de leurs actes et discours sur eux.

Troisième principe: Il faut donner aux professions manuelles une reconnaissance intellectuelle au même titre que les autres professions.

Beaucoup de travailleurs manuels et de nos élèves en particulier souffrent en silence de se voir considérés comme des personnes de faible niveau intellectuel et/ou avec des déficits cognitifs. Pis encore, lorsqu'ils souffrent d'avoir intériorisé ce vil sentiment d'être moins intelligents ou incapables d'apprendre, en se comparant avec leurs pairs qui projettent ou font de longues études. Inexorablement, ils en viennent à perdre confiance en leurs propres analyses des situations et à leur capacité d'être critique face aux réalités qui les entourent. Et le plus aberrant dans tout cela, c'est que nous retrouvons chez certains de nos enseignants ce même embarras de « *l'infériorité intellectuelle* », un malaise vécu silencieusement entre nous et qu'on n'aborde rarement avec nos élèves. Dans le milieu de l'éducation, on considère encore le travail manuel comme une voie réservée de l'échec scolaire, d'un « *pis-aller professionnel* ». C'est une idée longtemps perpétuée que le salut individuel passait par l'acquisition de connaissances abstraites et de diplômes de plus en plus élevés, s'appuyant sur un mépris des professions dites manuelles. Matthew Crawford (2014) parle, quant à lui, de cette fuite vers le haut pour échapper aux emplois manuels, obsession du rang et de la distinction sociale. Faut-il se rappeler qu'en France, les formations débouchant sur les emplois d'ouvriers qualifiés sont de fait réservés aux élèves reconnus pour avoir des difficultés scolaires, et qui s'y trouvent le plus souvent orientés par défaut. (Marie Duru-Bellat dans *L'intelligence de la main*). Se pourrait-il qu'il en soit ainsi chez nous? Une étude menée par le Conseil supérieur de l'éducation en 2012 auprès des intervenants scolaires dans la région de Montréal soulève un certain paradoxe dans les perceptions entretenues envers la formation professionnelle. Ainsi, le personnel scolaire aurait une bonne opinion de la formation professionnelle, mais semble émettre certaines réserves pour ce qui est

de considérer ce type de formation comme une avenue intéressante pour les élèves qui réussissent bien. Par ailleurs, un intervenant sur deux perçoit des résistances dans leur école quand il s'agit de valoriser et de promouvoir la formation professionnelle auprès de tous les élèves. Pour bousculer ces préjugés inscrits au plus profond dans le monde de l'éducation et de ses élites, il faut s'attaquer à ce grand clivage entre le travail manuel et le travail intellectuel. « *Il ne s'agit pas, disait Bertrand Schwartz, éminent spécialiste en formation professionnelle en France, d'amener coûte que coûte nos élèves vers le baccalauréat ou vers de longues études mais de rendre notre école qualifiante et intelligente.* » (2002;231). Il reste à savoir sur quoi nous voulons miser pour que nos élèves se reconnaissent intelligents au même titre que les autres?

J'estime que pour enclencher un processus de changement de perception sur le travail manuel, il nous faut intervenir sur les différents niveaux scolaires (primaire et secondaire) et interpeller tous les acteurs du milieu à faire la promotion des formes d'intelligence différenciées. Plus localement et dans nos classes respectives, permettre à nos élèves de nommer et de ventiler sur ce malaise qui subsiste sur leur soi-disant « *faiblesse intellectuelle* » et des impacts sur leur estime d'eux-mêmes; les aider à remettre en perspective le concept d'intelligence, à le contextualiser et à l'intégrer comme « *une capacité de résoudre des problèmes de la vie courante et/ou à produire des biens et des services ayant une valeur dans un contexte culturel donné* » (Gardner,1983 :25). Tout cela comparativement à la définition traditionnelle et hiérarchisée d'une aptitude à répondre à des tests d'intelligence ou à l'existence d'une capacité sous-jacente qui ne se modifie pas avec l'âge, l'apprentissage ou l'expérience. À l'évidence, pourquoi ne pas faire cet exercice avec nos enseignants et autres intervenants du milieu? Il s'agirait de favoriser des formules pédagogiques qui exploitent le raisonnement et le partage d'idées; par exemple, faire participer l'élève au processus d'apprentissage ou susciter sa réflexion par les échanges en classe (le droit de parole et d'être entendu) sur des sujets liés autant à ses préoccupations personnelles, sur l'actualité que sur la formation proprement dite. Enfin, encourager les savoirs et savoir-faire informels de nos élèves par des présentations ou expositions scolaires, par la narration en classe d'expériences personnelles significatives pour eux. Ces options, comme bien d'autres, les aideront à poser un regard différent sur le type d'intelligence ou habiletés qui les singularisent (habile avec la musique, la nature, avec son corps, dans ses relations avec les autres...), et surtout leur redonner de la dignité intellectuelle.

Conclusion

La force des centres de formation professionnelle réside sur une image favorable de l'élève que l'on veut projeter, soit un individu porteur d'un projet défini, de décisions et d'ambitions à polir pour plus d'autonomie, ce qui est l'essence même de notre mission pédagogique et du rôle qui nous incombe auprès des élèves. Les principes directeurs évoqués dans ce texte rendent compte à la fois de malaises vécus par nos enseignants et de questionnements sur leur pratique, et tout autant sur la diversité et la complexité des besoins de nos élèves. Ceci implique un virage professionnel et pédagogique de notre part, nous rappelant que l'enseignement à des jeunes adultes et à des adultes doit être conçu selon d'autres méthodes, d'autres sanctions, d'autres rythmes que ceux que l'école impose aux jeunes au secondaire. La table est mise et que le débat commence!

Principales références bibliographiques

Conseil supérieur de l'éducation (2012) *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2010-2012; pour une formation qualifiante chez les jeunes de moins de 20 ans, lever les obstacles à la formation professionnelle au secondaire*. Publication du gouvernement du Québec : Québec.

Crawford, M. (2010) *Éloge du carburateur; essai sur le sens et la valeur du travail*. Édition La découverte : Paris.

Cyrułnik, B. et Pourtois, J.P. (2007) *École et Résilience*, Édition Odile Jacob : Paris.

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

Fournier, G. et Monette, M. (2000) *L'insertion socioprofessionnelle; un jeu de stratégie ou un jeu de hasard?* Presses de l'université Laval : Sainte-Foy

Gardner, H. (1983) *Frames of minds : The theory of multiple intelligence*. Harvard University Press: Cambridge, p.25

Hamel, J. Pugeault-Cicchelli, M. Galland, O. et Gauthier, M. (2010) *La jeunesse n'est plus ce qu'elle était*. Presses de l'université de Rennes : Rennes, p.23-32,

Inchauspé, P. (2007) *Lettres pour un enseignant sur la réforme des programmes*. édition Liber : Montréal.

Schwartz, B. (2002) *Moderniser sans exclure*. Édition la découverte : Paris

Taylor, C. (2005) *The Ethics of Authenticity*. Harvard University Press: Cambridge, MA.

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