

Démarche autobiographique en petit groupe avec des jeunes en situation de raccrochage scolaire : une pédagogie des opprimé.e.s en travail social de groupe

François-Xavier Charlebois, T.S., Ph.D., Professeur, Département de psychoéducation et de travail social, UQTR

Francois-Xavier.Charlebois@uqtr.ca

Antoine Dubé-Poitras, B. trav. soc., travailleur communautaire, Bureau de consultation jeunesse, Montréal

antoine.dube.poitras@gmail.com

Mélissa Roussel, M. trav. soc., travailleuse communautaire, Bureau de consultation jeunesse, Montréal

melissa.roussel.bcj@gmail.com

RÉSUMÉ :

Cet article présente le récit réflexif d'une expérimentation d'une démarche autobiographique en petit groupe (DAPG) menée en 2019 avec un groupe de jeunes adultes en situation de raccrochage scolaire. Ce groupe était animé au moyen d'une approche d'éducation populaire par des travailleurs.euses communautaires d'un organisme communautaire autonome, le Bureau de consultation jeunesse. Les retombées et les limites de cette démarche sont analysées sous l'angle des idées fortes de la pédagogie des opprimé.e.s de Freire et de la méthodologie du travail social de groupe. Ce bilan réflexif permet, d'une part, de concevoir la DAPG comme une méthode spécifique en travail social de groupe et, d'autre part, de discuter des défis de la mise en action des concepts de la pédagogie des opprimé.e.s.

95

MOTS-CLÉS :

Démarche autobiographique en petit groupe, travail social de groupe, pédagogie des opprimé.e.s, éducation populaire, raccrochage scolaire

INTRODUCTION

Cet article présente l'analyse d'une expérimentation menée par trois travailleurs.euses communautaires du Bureau de consultation jeunesse (BCJ) en 2019 qui, de fait, sont les auteur.e.s du présent texte. Cette pratique consistait à expérimenter une démarche autobiographique en petit groupe (DAPG) sur le thème du rapport à l'école avec des jeunes adultes en situation de raccrochage scolaire fréquentant un Centre d'éducation des adultes (CEA) situé sur l'île de Montréal.

Cette publication vise à actualiser une méthode d'intervention peu documentée au cours des dernières années : la démarche autobiographique en petit groupe. Les dernières recherches menées au Québec et portant sur ce thème ont été réalisées au début des années 2000 (Desmarais, 2003). Dans le présent texte, nous discutons de la DAPG à partir de deux angles méthodologiques, contribuant au développement des pratiques en travail social. Premièrement, nous avons planifié,

mené et conclu cette démarche en cohérence avec la méthodologie élaborée par Turcotte et Lindsay (2019). Or, la DAPG n'a jamais fait l'objet d'une discussion à partir des notions méthodologiques de l'intervention de groupe en travail social, ni ne figure dans les manuels de référence en travail social de groupe au Québec (Turcotte et Lindsay, 2019; Roy et Lindsay, 2017). Pourtant, à la suite de notre expérimentation, il nous semble que les spécificités de la DAPG devraient y être prises en compte. Deuxièmement, nous réitérons l'articulation pertinente entre la pédagogie des opprimé.e.s élaborée par Freire et le dispositif de la DAPG (Desmarais, 2008). Nous avons expérimenté d'importants défis dans le cadre de cette expérience, notamment sur le plan de l'assiduité de l'engagement des participantes dans la démarche. La finalité de ce travail d'analyse est donc de réinvestir l'action dans une perspective de réflexivité et d'amélioration continue. Nous présenterons d'abord le contexte de l'expérimentation, puis nous décrirons chacune des phases du processus d'intervention de groupe. Nous concluons l'article en analysant les retombées et les limites de l'expérience que nous avons menée à l'aune des écrits scientifiques sur le travail social de groupe (Turcotte et Lindsay, 2019) et des idées fortes de la pédagogie des opprimé.e.s (Freire, 2021).

1. Contexte de l'expérimentation

La pratique en question est le résultat d'un partenariat (toujours actuel) entre un organisme communautaire et un Centre d'éducation des adultes situé sur l'île de Montréal. Cette collaboration vise à augmenter les ressources éducatives pour les jeunes qui fréquentent les CEA. Les besoins diversifiés des jeunes dans les CEA, conjugués à la forte hétérogénéité de la population inscrite à l'éducation des adultes, pressent les services éducatifs de mettre en place une gamme plurielle d'activités d'accompagnement et de formation (Voyer et al., 2014). Pour pallier les carences¹ du secteur de l'éducation des adultes, une des avenues consiste à développer des partenariats avec les milieux communautaires. Ceux-ci, ayant leur propre budget (modeste), sont mobilisés pour soutenir les jeunes dans leurs efforts de raccrochage scolaire. La démarche de groupe qui fait l'objet du présent article était donc animée par des travailleuses d'un organisme communautaire autonome (le Bureau de consultation jeunesse), mais se déroulait au sein d'un Centre d'éducation des adultes.

Le Bureau de consultation jeunesse est un organisme communautaire autonome ayant pour mission « d'accompagner les jeunes âgés entre 14 et 25 ans dans leur cheminement vers une plus grande autonomie et dans la mise en œuvre de solutions pour l'amélioration de leurs conditions de vie, dans une perspective de transformations sociales » (BCJ, 2024). Le BCJ se réclame d'une « approche globale » en considérant l'ensemble de la réalité des jeunes. Les principes d'intervention de l'organisme sont le préjugé favorable aux jeunes, l'éducation populaire, l'intervention féministe et l'intervention prenant en compte le racisme et les oppressions vécues. Les activités d'éducation populaire du BCJ sont menées dans une perspective anti-oppressive.

Le Centre d'éducation des adultes où a eu lieu l'expérimentation est situé sur l'île de Montréal. Le BCJ entretient une collaboration avec ce CEA depuis 25 ans au moment où a débuté la démarche à l'automne 2019. Ce partenariat permet aux personnes intervenantes du Bureau de consultation jeunesse de mener des activités d'éducation populaire au sein du CEA. Celles-ci sont complémentaires à la formation scolaire formelle qui y est offerte. Elles visent le développement de l'esprit critique et l'exercice de la citoyenneté et portent principalement sur le thème des rapports de pouvoir (rapports de genre, de race, d'âge, etc.).

1 En 2018, le secteur de l'éducation des adultes du Centre de services scolaire de Montréal (anciennement Commission scolaire de Montréal) voyait ses budgets amputés de 33 millions de dollars au profit du secteur des jeunes, où les besoins sont aussi criants (Nadeau, 2018). En 2019, ce sont 20 millions de dollars supplémentaires qui ont été retranchés (Fortier, 2019).

Historiquement, la pratique du BCJ au sein du Centre d'éducation des adultes consiste à mener des groupes ouverts de socialisation et d'éducation populaire. La collaboration entre les deux organismes prévoit que la participation des jeunes aux activités du BCJ est comptabilisée dans leurs statistiques de fréquentation². Toutefois, en cohérence avec les principes d'autonomie de l'action communautaire et surtout avec l'approche globale de l'organisme, le BCJ a décidé de ne pas constituer une ressource directement consacrée au soutien à l'apprentissage des contenus scolaires. En réfléchissant à des thématiques citoyennes qui les intéressent, l'équipe d'intervenant.e.s a choisi plutôt de faciliter l'engagement social et politique de ces jeunes dits « en difficulté ». Selon Greissler et al., (2020), les représentations sociales de ces jeunes dits en difficulté donnent à penser que leur engagement social est « improbable », étant donné leurs conditions de vie précaires et leur position sociale de jeunes marginalisés. *A contrario*, nous considérons, à l'instar de ces autrices, que leur engagement peut résulter de ces entraves. Le travail de l'équipe d'intervenant.e.s du BCJ consiste à soutenir, voire à insuffler cet engagement.

Durant les rencontres de l'année 2018-2019, le thème du rapport à l'école a émergé spontanément à de nombreuses reprises à travers les discussions portant sur d'autres préoccupations citoyennes. L'écoute des récits des jeunes nous a amenés à planifier un projet d'intervention portant spécifiquement sur le thème du rapport à l'école, un sujet que nous avons écarté délibérément dans les dernières années afin d'offrir une contribution éducative à propos d'enjeux qui dépassent le cadre scolaire comme le racisme, le sexisme, l'homophobie, etc. Les deux prochaines sections présentent les activités menées dans le cadre de l'ensemble des phases de ce processus d'intervention de groupe.

2. Phase de planification

97

Dans le cadre de la phase de planification, nous avons analysé la situation, structuré le groupe (déterminé les objectifs) et constitué le groupe (recruté les membres) (Turcotte et Lindsay, 2019).

2.1 Analyse de la situation

À l'étape de l'analyse de la situation, nous avons étudié la demande et choisi une méthode d'intervention (Turcotte et Lindsay, 2019).

2.1.1 L'étude de la demande

Pour étudier la demande, nous avons clarifié son origine, précisé les besoins du groupe et analysé le contexte social dans lequel vivent les jeunes. La demande pour une nouvelle démarche de groupe a émergé du dialogue établi avec les jeunes dans le cadre des groupes de discussion que nous animions sur une base hebdomadaire. Lors de ces activités, plusieurs jeunes exprimaient spontanément des sentiments de honte en lien avec leurs « retards à l'école ». Ils avaient le sentiment de ne pas progresser vers l'atteinte de leurs objectifs scolaires, ce qui les rendait incertains face à l'avenir. Nous observions que plusieurs avaient de la difficulté à adopter un langage rendant compte de leur vécu. Ils exprimaient que le régime pédagogique principal (l'enseignement individualisé) leur est insupportable et qu'ils se sentent infantilisés par l'équipe de l'école.

2 Les statistiques de fréquentation sont comptabilisées dans les Centres d'éducation des adultes. Les élèves peuvent être expulsés ou perdre le financement dont ils bénéficient s'ils dépassent un quota d'absence.

Nous avons reflété aux jeunes que le rapport à l'école émergeait souvent de leurs discussions, que celui-ci semblait caractérisé par la honte, l'isolement, l'incertitude et la frustration. Il nous semblait que leur fréquentation scolaire revêtait dès lors un sens contradictoire et que les jeunes n'avaient pas pleinement conscience de cette contradiction. Ils persistaient à s'adapter au contexte scolaire malgré les sentiments de honte et d'échec que ces efforts provoquaient. Pourquoi, ou comment, fréquenter l'école dans ces conditions oppressantes? Comment dépasser cette contradiction et de quelle manière s'est construit ce rapport à l'école?

Des recherches menées dans le domaine du raccrochage scolaire nous ont permis de valider notre compréhension du contexte organisationnel et social dans lequel vivent ces jeunes. La recherche que Gagnon et Brunel (2005) ont menée dans un CEA établit que de nombreux jeunes (re)décrochent du secteur des adultes en invoquant que l'éducation des adultes est « une fabrique à diplôme plutôt qu'un milieu de vie ». D'autres raisons sont évoquées, comme le manque de temps (74 % des cas), les obligations personnelles et familiales (41 %) et l'absence de priorité du moment (33 %) ou l'incapacité de payer (30 %). Ainsi, on peut interpréter que la surcharge de travail, la difficulté de concilier la famille, les études et le travail et les difficultés financières peuvent provoquer un (re) décrochage chez les jeunes adultes. Les personnes qui ont participé à la recherche de Charlebois (2019) évoquent aussi la difficulté de s'adapter à l'enseignement individualisé. Certains décrivent même que l'expérience de l'enseignement individualisé leur fait violence. Or, cette approche prévaut toujours dans les CEA, malgré certains efforts pour faire plus de place à des activités de groupe, quand le nombre d'inscrits le permet.

En nous appuyant sur leurs propos et sur notre connaissance du contexte social de ces jeunes, nous leur avons suggéré une hypothèse : ce rapport à l'école s'est construit au cours de leur histoire de vie et dans les espaces sociaux dans lesquels ils se sont développés (Charlebois, 2019). Plusieurs jeunes ont été intéressés par cette hypothèse et par la méthode que nous leur proposons pour y réfléchir : la démarche autobiographique en petit groupe (DAPG). Au printemps 2019, les jeunes nous ont donc donné le mandat d'élaborer un projet d'accompagnement à entreprendre dès l'automne suivant.

2.1.2 Choix de la méthode d'intervention

Ce projet représentait pour nous un important défi de cohérence. Comment élaborer un projet ayant pour objet le rapport à l'école sans reproduire les pressions normatives pour la réussite scolaire qui contribuent précisément à la honte ressentie par les jeunes? Il était crucial de nous distinguer de ce que Freire définit comme la conception bancaire de l'éducation : une pratique pédagogique non dialogique axée sur la transmission de connaissances et l'imposition d'une vision du monde. Pour Freire, la conception bancaire de l'éducation reproduit une logique dominante envers les populations opprimées en les considérant comme de simples objets qu'il faut remplir en y déposant des savoirs préconçus (Freire, 2021). A contrario, les travailleurs.euses du BCJ préconisent le dialogue avec les jeunes qui fréquentent leurs activités, et ce, dans la perspective de se développer comme citoyen dans un espace collectif (Desmarais et al., 2016). En d'autres mots, la perspective de ce projet était compréhensive et conscientisante plutôt que normative. Nous visions à comprendre la construction sociohistorique du rapport à l'école plutôt qu'à construire un rapport à l'école en fonction d'attentes normatives préétablies. Nous ne pouvions présumer des retombées des prises de conscience qui émergeraient de la démarche.

La DAPG s'est imposée comme une approche très cohérente avec nos valeurs et nos références en travail social. La démarche autobiographique est un « projet clinique » (Desmarais, 2007) centré sur « des cas qui font problème et pour lesquels il faut trouver des solutions » (Sévigny, 1993).

Elle comporte trois caractéristiques spécifiques et indissociables. Premièrement, les sujets-acteurs s'engagent dans la narration de leur vie. Celle-ci est appréhendée comme une portion de la réalité socioculturelle dont ils ont conscience. Ainsi, dans le cadre de la démarche, le rapport à l'école ne pouvait être compris d'un point de vue individuel, voire psychique, mais comme un objet social, « dont ils ont conscience ». Dans un contexte de groupe, cette narration est menée dans le dialogue et l'écoute mutuelle des récits des participant.e.s, contribuant à la production de significations individuelles et collectives. Deuxièmement, cette narration porte sur un objet commun interrogé dans sa temporalité biographique : le rapport à l'école des jeunes. Troisièmement, la démarche autobiographique se caractérise par une recherche de sens individuelle et collective (Desmarais, 2021). Cette recherche se déroule dans un « espace d'intercompréhension régi par une éthique de la communication » (Desmarais, 2008, p. 79).

La méthode de la DAPG est aussi cohérente avec tous les éléments clés de la définition de l'éducation populaire autonome du Centre de documentation sur l'éducation des adultes et de la condition féminine (CDEACF). Selon cette définition, l'éducation populaire autonome est un processus collectif et démocratique qui se déroule hors des lieux formels et qui s'inscrit dans une perspective de transformation sociale. La personne qui accompagne la démarche n'enseigne pas, mais anime. Les actions doivent être indépendantes de celles de l'État et comportent un passage de l'individuel au collectif (CDEACF, 2023).

Or, en tant que dispositif d'herméneutique collective, la DAPG, par ses finalités cliniques visant l'expression d'une parole transformatrice des sujets-acteurs, est cohérente avec le caractère démocratique de l'éducation populaire autonome. Les intervenant.e.s qui emploient la DAPG ne se positionnent pas comme des savants, mais bien comme des accompagnateurs.trices d'une démarche de prise de conscience et de reprise de pouvoir individuel et collectif. En ce sens, ils endossent la posture préconisée par la pédagogie des opprimé.e.s de Paulo Freire. De plus, les retombées de cette démarche sont documentées. Elle permet de développer une conscience de soi (réfléchir à soi) et une conscience sociale (réfléchir aux rapports sociaux qui ont contribué à sa construction identitaire). Elle comporte donc un fort potentiel d'émancipation individuelle et collective (Desmarais, 2011).

Lors de la reprise de nos activités de groupe, à l'automne 2019, afin de refléter ce caractère à la fois individuel et collectif de la démarche autobiographique, les jeunes ont donné le titre suivant au projet : Ma réalité/Ta perception. Ce titre évoque le travail d'écoute et de dialogue interprétatif qui est mené au sein d'une démarche autobiographique en petit groupe. Il évoque aussi le désir des jeunes d'exprimer leurs récits de vie afin de transformer les perceptions stigmatisantes à l'égard des jeunes en situation de raccrochage scolaire.

2.2 Objectifs de la démarche

Dans la foulée de ces discussions de groupe, les jeunes ont formulé trois objectifs à atteindre au terme de la démarche : 1. prendre conscience de l'expérience personnelle à l'école (je); 2. prendre conscience de l'expérience des autres membres du groupe (nous) et des jeunes adultes qui fréquentent l'éducation des adultes (nous tous); 3. réfléchir à l'avenir.

Après que les jeunes ont eu déterminé les objectifs et donné leur aval au projet, nous avons rédigé et déposé un dossier à des représentant.e.s pédagogiques de l'école et de la Commission scolaire, afin de démontrer les retombées documentées de la DAPG. Malgré notre autonomie à l'égard de l'institution scolaire, notre demande visait à faire attribuer des crédits de formation aux jeunes qui compléteraient la DAPG, et ce, afin de reconnaître la valeur des apprentissages que les jeunes

effectueraient dans le cadre de nos activités. À l'approche de la rentrée et du début de la démarche, on nous a répondu que d'autres priorités devaient prendre le dessus. Nous avons donc échoué à obtenir des crédits de formation qui, nous le souhaitions, auraient contribué à soutenir la participation assidue des jeunes. Nous avons néanmoins décidé de lancer le projet.

2.3 Profil des participantes recrutées et des travailleurs.euses communautaires

Cinq jeunes femmes âgées entre 20 et 24 ans se sont engagées dans la démarche. Bien que nous ayons tenté de favoriser le recrutement de jeunes hommes, nous constatons que le dispositif a interpellé les femmes en particulier. Leur niveau scolaire variait entre la 2^e et la 4^e secondaire. Parmi les cinq, deux personnes ont immigré au Canada durant leur enfance; une personne a été placée en Centre jeunesse durant son adolescence; une personne a subi de l'intimidation lorsqu'elle fréquentait l'école secondaire; une personne était enceinte et une autre avait deux enfants; trois personnes bénéficiaient de prestations d'Emploi-Québec et deux personnes travaillaient à temps partiel.

L'équipe de travailleurs.euses communautaires qui accompagnait les jeunes dans ce projet était composée de deux hommes et d'une femme âgée entre 30 et 33 ans au moment où a démarré le projet. Ces personnes cumulaient entre 4 et 8 années de pratique en milieu communautaire auprès de jeunes marginalisés. La Charte de l'Association internationale des histoires de vie en formation (La Charte, s.d) suggère aux formateurs.trices d'avoir préalablement expérimenté cette méthode à titre de participant.e, et ce, afin de bien savoir distinguer leur propre expérience de celle des personnes accompagnées. À cet égard, deux personnes ont expérimenté la démarche autobiographique en petit groupe à titre de participant, dans le cadre d'un séminaire de maîtrise en travail social (Desmarais et al., 2024). La troisième personne a contribué à toutes les phases du projet afin de se familiariser avec l'usage de la DAPG. Les intervenant.e.s détenaient l'expertise nécessaire à l'utilisation de ce dispositif.

3. De la phase de début à la phase de fin : les cinq étapes de la DAPG

Les contenus de cette section visent à définir les étapes de la DAPG (Desmarais, 2003), ainsi qu'à décrire et à analyser comment elles ont été opérationnalisées dans le cadre de la démarche, et ce, en mobilisant les idées maitresses de la pédagogie des opprimé.e.s et les concepts de la littérature en travail social de groupe.

Les étapes de la DAPG élaborées par Desmarais (2003) sont les suivantes : 1. une familiarisation avec la démarche; 2. les aspects théoriques et méthodologiques; 3. la production orale et écrite des récits de vie; 4. une analyse collective des récits de vie; 5. une synthèse des acquis, des prises de conscience. Traduites dans le langage du travail social de groupe, ces cinq étapes concordent avec les phases de début (étape 1), de travail (étapes 2, 3 et 4) et de fin (étape 5).

3.1 Étape 1 – Familiarisation avec la démarche

L'objectif premier de cette phase est de développer un sentiment de cohésion au sein du groupe. Les finalités de la DAPG exigent un haut niveau de dévoilement de soi. Les activités entre les membres prévoient de les inciter à partager des éléments significatifs de leur histoire de vie. Pour faire des découvertes sur soi et les autres, encore faut-il que les échanges soient féconds. Or, c'est la cohésion entre les membres qui conditionne la valeur des échanges, le degré d'intimité partagée et la qualité de l'expérience des membres (Côté, 1986, dans Berteau, 2006). La cohésion

est un ensemble de forces qui ont pour effet de maintenir ensemble les membres d'un groupe et de résister à la dissolution (Festinger, 1959, dans Berteau, 2006). On l'associe au sentiment d'appartenance. Sans la cohésion, le groupe ne peut s'engager vers une cible commune, ni même exister comme un tout.

Comme les jeunes femmes recrutées se connaissaient déjà en vertu de leur participation au groupe ouvert, nous avons décidé de consacrer seulement une rencontre de deux heures à l'étape de la familiarisation. Durant cette rencontre, nous avons proposé plusieurs activités aux jeunes afin de renforcer un sentiment de cohésion, d'activer leur mémoire et de présenter le cadre général de l'atelier. La première activité était une tempête d'idées sur le thème de l'éthique. Les jeunes ont tour à tour exprimé quelles étaient leurs attentes en lien avec l'atelier et les valeurs qui devaient régir les interactions. Elles ont mis l'accent sur l'importance de la confidentialité, étant donné le caractère sensible de leur vécu. À la suite de cette discussion, nous avons élaboré une lettre d'engagement à la confidentialité. Les jeunes ont signé cette lettre et accepté qu'on cite leurs propos dans le cadre de nos activités de bilan, de réflexion et de recherche, à condition qu'on le fasse de manière anonyme. Il a aussi été établi que l'engagement dans le projet était volontaire. En ce sens, les jeunes pouvaient décider de se retirer du projet à tout moment, et ce, sans subir de préjudices.

Puis, lors d'une activité brise-glace, nous avons demandé aux jeunes, qui étaient jumelées et placées dos à dos, de dessiner l'image qu'elles se faisaient de leur coéquipière. Les jeunes devaient mettre en commun leur dessin et exprimer comment elles se percevaient mutuellement. Cette activité d'impact visait à refléter le caractère équivoque des perceptions. On ne peut percevoir la totalité de l'autre à partir d'un récit partiel de ses expériences. Nous cherchions ainsi à développer leur capacité à donner une rétroaction compréhensive (plutôt qu'explicative) à une autre participante. Nous avons proposé au groupe d'éviter les jugements et les évaluations de la vie des autres et avons renforcé le fait d'exprimer ce qu'on comprend des récits de vie.

101

En dernier lieu, nous avons présenté la ligne de vie, un outil qui allait les guider dans la narration de leur histoire de vie en lien avec l'école (étape 3). Cette ligne de vie était composée de trois rubriques : 1. la période de la vie, 2. l'expérience à l'école; 3. les pensées et émotions ressenties. Les jeunes ont adopté cet outil.

3.2 Étape 2 – Construction théorique et méthodologique

Nous avons consacré quatre réunions de deux heures à cette étape consistant à entreprendre une réflexion personnelle et collective sur le thème de la démarche, en l'occurrence le rapport à l'école. Cette réflexion allait servir de balise préalable, voire de guide pour la production de son propre récit lors de l'étape suivante. En cohérence avec la pédagogie proposée par Freire, les contenus de formation, à cette étape, ne peuvent être magistraux. Il serait paradoxal, voire violent, d'enseigner aux jeunes ce qu'est le rapport à l'école des jeunes marginalisés, puisque c'est précisément leur réalité! À cet égard, les questions que pose Freire sont éloquentes : « Qui, mieux que les opprimé.e.s, peut être préparé à comprendre la signification terrible d'une société oppressive? Qui peut ressentir mieux, qu'elles et eux, les effets de l'oppression? Qui, mieux, qu'elles et eux, peut saisir la nécessité de la libération? » (Freire, 2021, p. 18).

Ici, une pédagogie bancaire axée sur la transmission de connaissances mènerait, selon Freire, à répéter une forme de dirigisme et de manipulation des personnes opprimées. A contrario, pour stimuler l'expression de leur rapport à l'école, nous avons entamé ensemble une réflexion qui renverse les rapports éducatifs traditionnels selon lesquels l'éducateur.trice est connaissant.e et

l'élève, ignorant.e. Dès lors, les jeunes impliquées étaient appréhendées comme des chercheuses, des êtres dotés d'une conscience du monde extérieur.

Afin de stimuler la réflexion des jeunes, nous avons rassemblé des prises de parole de personnes ayant des réalités semblables. Freire propose que ce soit la tâche de l'éducateur.trice de proposer des contenus qui constituent un « retour organisé, systématisé et enrichi des éléments que le peuple lui a remis de façon déstructurée » (Freire, 2021, p. 113). Nous avons donc écouté le film documentaire *L'école pour moi* (Durant, 2013), qui rassemble et thématise 14 récits de jeunes adultes en situation de raccrochage scolaire dans quatre pays (Canada, Espagne, France et Belgique). Ce film permet d'écouter les récits de ces jeunes à propos de thèmes transversaux : l'enfance, la concentration à l'école, le passage au secondaire, l'intimidation, les liens sociaux, la quête d'autonomie, et enfin le raccrochage scolaire. Nous avons aussi écouté le récit d'un jeune recueilli dans le cadre de la recherche de Charlebois (2019). Ces activités d'écoute et de dialogue ont permis aux jeunes de développer une pensée sur le rapport à l'école en tant que réalité sociale.

Lors de la dernière rencontre de cette étape, nous avons réalisé une activité de synthèse des témoignages des jeunes en situation de raccrochage scolaire que nous avons écoutés. Nous avons demandé aux jeunes de repérer les thèmes qui émergeaient des récits qu'ils ont écoutés et des échanges que nous avons eus lors des dernières rencontres. Les participantes ont schématisé ce qu'elles ont compris de la construction du rapport à l'école des jeunes en situation de raccrochage scolaire. Ce schéma contient deux catégories : les bons coups et les choses difficiles. En d'autres mots, à tout âge de la vie, les jeunes qu'ils ont écoutés via les documentaires et les témoignages avaient subi des épreuves (décrochage, séparation des parents, entourage négatif, violence, instabilité, manque de nourriture, consommation, logements insalubres) et développé et mis en action des capacités individuelles (réduction de la consommation, recherche de soutien psychologique et financier, entraide familiale, logement stable) pour améliorer leur sort. Les participant.e.s ont construit l'idée que les jeunes en situation de raccrochage scolaire vivent des choses difficiles en commun, mais que celles-ci sont vécues de manière différenciée étant donné le caractère singulier des parcours.

Ce sont donc ces repères que les jeunes avaient en tête lorsqu'elles ont entamé la production de leur propre récit de vie en lien avec l'école. À chaque séance de l'étape 2, nous consacrons un peu de temps à l'écriture de la ligne de vie. En dialogue avec les connaissances acquises, les jeunes notaient leur propre événement marquant sur des cartons sur lesquels elles pouvaient dessiner ou écrire librement.

3.3 Étape 3 – Production des récits de vie

Nous avons consacré trois rencontres de deux heures à cette étape, dont l'objectif consiste à produire son récit de vie. Tout le travail d'écoute, de dialogue, d'écriture et de réflexion préalable a permis aux jeunes adultes de se questionner sur leur propre vécu en lien avec l'école, de prendre une distance par rapport à leur expérience et d'y donner un sens.

Ce travail est réinvesti à cette étape dans le cadre d'activités visant à faciliter la production de l'ensemble du récit de vie. Pour ce faire, nous avons jumelé chaque participante avec un.e intervenant.e dont la tâche consistait à mener un dialogue sur la construction biographique de son rapport à l'école. L'intervenant.e devait soutenir la participante dans la narration de son expérience dans le but de lui donner un sens, gardant en tête les concepts de « bons coups » et de « choses difficiles » élaborés dans le cadre de l'étape précédente.

Avant la rencontre consacrée à la production du récit, deux personnes ont décidé de se retirer de la démarche. Pour une personne, les activités de narration faisaient émerger trop de souffrance, en particulier sur le thème de l'intimidation qu'elle avait vécue en tant que jeune femme à l'école secondaire. L'autre personne a décidé d'intensifier son investissement dans ses études avant d'accoucher. Nous nous sommes assurés d'écouter leurs besoins, de faire le bilan de leur participation et d'informer les membres de leur départ.

Nous avons donc accompagné trois jeunes sur cinq dans la production de leurs récits de vie. Par la suite, deux personnes ont dû interrompre leurs études et mettre fin à la démarche de groupe puisqu'elles ont planifié spontanément un séjour dans leurs pays d'origine. Une seule personne, Amy (pseudonyme), a complété la démarche jusqu'au bout. Nous poserons un regard critique sur cette vague de désistement dans l'avant-dernière rubrique de cet article.

3.4 Étape 4 – Analyse des récits de vie

Cette étape consiste à partager et à analyser collectivement les récits de vie. Les activités de cette étape visent à prendre une distance réflexive à l'égard de son propre récit de vie. La rétroaction compréhensive des autres personnes facilite cette mise à distance.

De fait, nous n'avons pu maximiser le potentiel du groupe à cette étape puisqu'une seule participante demeurerait impliquée. Nous avons néanmoins décidé de mener une activité d'analyse avec Amy. Un intervenant avait lu et thématiqué son récit afin d'en rendre compte de façon compréhensive. L'intervenant a exprimé à Amy ce qu'il avait compris de son récit en établissant des liens avec d'autres connaissances qui avaient émergé des premières phases de travail. Nous présentons une synthèse de ces thèmes et de l'analyse dialogique que nous avons menée avec Amy afin de rendre compte du travail qu'elle a mené en se rendant jusqu'à cette étape.

103

Dès l'enfance, il est apparu clairement à Amy que l'école était un espace de contrôle dans lequel les enfants sont jugés. Amy est jugée « depuis toujours », car elle est « à l'envers du monde ». Des événements familiaux, comme la séparation de ses parents, ont amené beaucoup de peine qui s'est transformée en « rage de vivre ». Cette rage s'exprimait à l'école dans des « pétages de coche » contre les autorités. Nous avons reflété à Amy cette citation très puissante dans son récit : « la rage, c'est de la peine qui se transforme en rage ». Après quelques tentatives de suicide échouées ou contrecarrées par sa mère, Amy en a fait « une vraie ». Elle a été hospitalisée durant quelques semaines. Puis, après d'intenses expériences de consommation, notamment à l'école, Amy a été placée en centre jeunesse à la suite de la demande de sa mère. « Je ne savais pas comment m'exprimer ». À travers plusieurs expériences, Amy a appris à « toute garder en dedans », sinon elle a peur d'elle-même, de la manière dont ses émotions pourraient s'exprimer en geste de violence envers les autres ou envers elle. Elle ne veut plus se faire du mal ou faire du mal à d'autres personnes. Alors elle garde tout en dedans. « Mais mon moi intérieur, je sais qui je suis. Je n'ai pas les mots, mais je le ressens. »

Nous avons compris de son récit qu'Amy aspire à une « paix intérieure » et que, pour y parvenir, elle devait bénéficier d'espaces, comme l'école, où elle peut s'exprimer. Elle dit dans son récit : « tu sais, si quelqu'un pète une coche, il ne faut pas s'enrager après. Il faut l'aider d'une autre façon ». Nous avons interprété que l'école avait exclu Amy étant donné les sentiments de rage qu'elle y exprimait. Nous avons aussi compris, que, comme pour d'autres jeunes adultes en situation de raccrochage scolaire que nous avons écoutés au début de la démarche, l'expérience de l'école est pénible lorsque l'on est habité par de tels sentiments de rage.

3.5 Étape 5 – Synthèse

Dans le langage du travail social de groupe, l'étape de la synthèse correspond à la phase de fin où on fait le bilan et le transfert des acquis (Turcotte et Lindsay, 2019). L'objectif de la rencontre de synthèse est donc de nommer ses prises de conscience, de faire le bilan des acquis et de définir des projets futurs. Lors de la dernière rencontre de la démarche, Amy a exprimé qu'elle avait appris à parler dans le cadre de la démarche Ma réalité/Ta perception. Cet énoncé est particulièrement touchant à l'égard des résistances à parler qu'elle exprime dans son récit. Il nous semblait que son récit comportait une énigme. « Qu'est-ce que tu vas faire, dans le futur, avec ces sentiments, Amy? » Celle-ci reconnaissait que d'éviter d'en parler ne les fait pas disparaître et n'atténue pas leur intensité. Nous avons réitéré notre ouverture à parler de cette rage et à la matérialiser dans des démarches d'expression, qu'elles soient individuelles ou collectives. Amy a mentionné qu'elle était intéressée à poursuivre le dialogue afin de favoriser, chez d'autres personnes, des prises de conscience qui lui ont été bénéfiques : « si vous rencontrez d'autres personnes comme moi, qui ont le même vécu... j'aimerais ça leur parler ».

4. Retombées et limites de l'expérience de la DAPG

Cette section complète l'atteinte du dernier objectif de ce texte, soit d'analyser la démarche à partir des notions méthodologiques du travail social de groupe et des idées centrales de la pédagogie des opprimé.e.s.

4.1 Forces et limites de la démarche à l'égard de la méthodologie du travail social de groupe

À la quatrième étape de la démarche, quatre personnes sur cinq se sont désistées. Rappelons que deux personnes se sont désistées en raison d'un séjour dans leur pays natal, tandis que chez une autre personne l'expérience faisait émerger trop de souffrance en lien avec l'intimidation. Une personne s'apprêtait à accoucher. La démarche de groupe a été carrément interrompue lors de la phase d'analyse des récits puisqu'une seule participante demeurerait engagée dans le processus. À la lumière des notions en méthodologie d'intervention de groupe, les nombreux désistements nous amènent à sonder les limites des phases de planification et de début que nous avons menées dans le cadre de cette expérimentation.

Premièrement, lors de la phase de planification, nous avons constaté que le cadre d'action des jeunes adultes qui fréquentent les Centres d'éducation des adultes n'est pas stable (Charlebois, 2019). Les jeunes adultes ont des enfants, vivent en situation de pauvreté, ont un désir parfois faible de fréquenter l'école. Conséquemment, les interruptions, voire les décrochages sont fréquents et ce fait était susceptible de compromettre l'engagement des jeunes dans la démarche. À cet égard, la flexibilité des groupes de socialisation ouverts que nous menions avec eux était adaptée à leurs réalités.

Les démarches que nous avons tentées pour obtenir des ressources visant à faciliter leur engagement dans la DAPG ont été infructueuses et insuffisantes. Nous avons cherché à obtenir des crédits de formation cohérents avec la conception bancaire de l'éducation, et ce, même si cela entraînait en contradiction avec notre approche conscientisante (Freire, 2021). Nous assumions consciemment cette incohérence praxéologique puisque nous estimions que ces crédits nous permettraient de favoriser l'engagement des jeunes. Or, on peut supposer qu'ils n'auraient pas permis d'éviter le désistement d'au moins trois (voyage dans le pays natal et accouchement) des quatre jeunes.

Avec du recul, nous considérons que nous aurions dû reporter le projet afin de maximiser les ressources facilitant leur engagement. Par exemple, le fait que la démarche se déroulait dans le lieu physique du Centre d'éducation des adultes a nui à la prise de parole, notamment de Julie (pseudonyme), qui s'est désistée car le projet faisait émerger trop de souffrance. Selon notre interprétation, en raison des motifs de son désistement, cette personne ne pouvait s'autoriser, dans le contexte scolaire où nous menions le projet, de revivre les émotions associées aux souvenirs des expériences d'intimidation à l'école. Julie mentionnait qu'il était laborieux, pour elle, de mener à bien ses tâches scolaires après nos rencontres où nous abordions des éléments sensibles à travers le récit de vie. Considérant qu'elle désirait garder sa concentration et son énergie pour progresser dans ses études, Julie se serait-elle autorisée une telle recherche de sens dans un autre contexte? Bien que le recrutement des jeunes ait été facilité par notre ancrage dans le Centre d'éducation des adultes, nous défendons qu'une telle démarche devrait se dérouler dans un lieu physique alternatif et qu'un budget devrait être consacré au transport des jeunes. De telles ressources favoriseraient une immersion plus grande dans l'expérience de dialogue et de réflexion qui est au cœur de la pédagogie anti-oppressive. De plus, des bourses auraient pu faciliter le recrutement de participant.e.s et valoriser l'assiduité des personnes recrutées, et ce, sans trahir notre autonomie à l'égard du CEA.

Deuxièmement, nous estimons avoir escamoté la phase de début, principalement parce que Julie s'est désistée. Considérant l'investissement affectif nécessaire à la DAPG, nous évaluons qu'un groupe plus cohésif lui aurait permis d'obtenir du soutien pour franchir les étapes de la phase de travail (produire et analyser son récit). A posteriori, notre analyse nous porte à croire que nous aurions dû consacrer plus de temps à des activités visant à développer la cohésion entre les membres lors de l'étape de familiarisation. Bien que les jeunes se connaissaient déjà, il fallait développer un degré de cohésion cohérent avec les modalités de ce nouveau projet, où un fort engagement socio-affectif est nécessaire.

105

Cette analyse a posteriori permet de mettre en lumière l'importance des allers-retours entre la pratique et la théorie. Pour Freire, « l'action et la réflexion sont solidaires. Leur interaction est si radicale que si l'une d'elles est sacrifiée, même en partie seulement, l'autre s'en ressent aussitôt » (Freire, 2021, p. 100). Nous réalisons une fois de plus toute l'importance, lors de la phase de planification, de (re)lire les écrits sur les méthodes d'intervention afin de maximiser leur potentiel durant les phases d'action et d'éviter de telles vagues de désistement. Ce travail d'analyse critique nous mène aussi à proposer d'ajouter une étape au modèle de la DAPG. La première étape du modèle théorique de la DAPG est la familiarisation (Desmarais, 2003), ce qui correspond à la phase de début dans les termes du travail social de groupe. Un nouveau modèle théorique pourrait inclure une étape de planification inspirée des notions du travail social de groupe, mais adaptée aux impératifs de la DAPG (investissement affectif, exigences d'un groupe fermé, etc.).

4.2 Forces et limites de la démarche à l'égard de la pédagogie des opprimé.e.s

Pour Freire, la recherche des thèmes représentatifs de la réalité sociale vécue par les personnes opprimées permet de dégager « la propre pensée du peuple ». Les éducateurs.trices ne peuvent « penser à la place des autres, ni pour eux, ni sans eux » (Freire, 2021, p. 144) dans la pédagogie des opprimé.e.s. Les savoirs qui ont favorisé des prises de conscience dans le cadre de ce projet sont les contenus biographiques des personnes participantes et de personnes vivant les mêmes oppressions. Nous avons thématiqué ces contenus avec les jeunes et non pour eux. En effet, durant toutes les étapes de la démarche Ma réalité/Ta perception, les buts n'étaient pas fixés d'avance. Cet aspect n'est pas anodin, malgré les apparences. Cette approche est cruciale puisqu'elle a

permis aux travailleurs et travailleuses communautaires de préconiser une posture où ils et elles soutiennent et découvrent la pensée des personnes opprimé.e.s au lieu de l'enseigner. À l'opposé, certaines pratiques d'éducation populaire dites anti-oppressives récemment documentées sont consciemment dirigistes³ (Charlebois, 2022). Cela s'explique notamment en raison des pratiques de financement qui obligent les groupes communautaires à déterminer les échéances, les méthodes d'intervention et les objectifs à atteindre, avant même que ne débute la réflexion avec les participantes potentielles. Ces pratiques administratives, en plus de la propension des éducateurs.trices à posséder le processus d'émancipation, compromettent la possibilité même d'une pédagogie anti-oppressive. Du point de vue de Freire, certains éducateurs.trices joignent la lutte des opprimé.e.s en se concevant comme les « propriétaires d'un savoir révolutionnaire ». Cette philosophie reproduit une forme de domination envers les populations opprimées, une fois de plus considérées comme « des objets » pour lesquels on prend des décisions.

Dans le cadre de la démarche, les travailleurs.euses communautaires ayant renoncé à transmettre le savoir, les jeunes ont pu occuper l'espace de parole pour parler de leurs expériences globales en lien avec l'école. Amy estime que cet espace de parole lui a permis « d'apprendre à parler ». Nous avons observé que cette prise de conscience est apparue à Amy lorsque nous lui avons soumis son histoire de vie, retranscrite en trois pages. Ce texte lui a reflété concrètement son action : « je peux dire tout ça ». Cet aspect n'est pas banal, considérant que, dans une pédagogie anti-oppressive, la parole est l'essence même de l'éducation émancipatrice. La prise de parole, le dialogue (par opposition à la propagande ou à l'éducation bancaire) et la réflexion sont à la fois le processus et la finalité de la pédagogie des opprimé.e.s.

En relisant Freire, nous réalisons que nous aurions pu approfondir l'exercice de problématisation du monde. Nous nous sommes arrêtés, durant les activités de l'étape 2 (construction théorique et méthodologique), à l'identification de thèmes liés au rapport à l'école des jeunes en situation de raccrochage scolaire. Les jeunes ont saisi que ce rapport à l'école était caractérisé par un ensemble d'épreuves (choses difficiles) et de capacités (bons coups). Mais nous aurions pu sonder plus profondément la question des épreuves afin de développer une réflexion, à partir de l'expérience de l'école, sur le fonctionnement de la structure sociale dans son ensemble. Par exemple, nous aurions pu demander aux participants pourquoi, selon elles, elles avaient vécu autant d'épreuves, d'obstacles. Pour Pullen Sansfaçon et Ward (2017), une pratique de groupe visant à prendre conscience de l'influence des structures sociales devrait comprendre une étape où on demande aux personnes pourquoi elles font face à des obstacles, plutôt que de simplement les décrire. Du point de vue des auteurs, une telle pratique aurait permis aux participantes de se poser des questions radicales sur le fonctionnement social et de remettre en question le fait qu'elles se sentent honteuses d'avoir décroché. Cette étape du « pourquoi », propre aux groupes autogérés, aurait été plus cohérente avec notre approche anti-oppressive.

CONCLUSION

Dans cet article, nous proposons une articulation très cohérente entre la DAPG et l'éducation populaire pratiquée en travail social de groupe en cohérence avec la pédagogie des opprimé.e.s. Le travail social de groupe est une « méthode d'intervention qui mise sur le potentiel d'aide mutuelle présent dans un groupe et qui s'appuie sur une démarche structurée visant, d'une part, à aider les membres à satisfaire leurs besoins ou à accomplir certaines tâches et, d'autre part, à favoriser

3 La recherche de Charlebois (2022) démontre que certaines pratiques d'éducation populaire consistent à donner consciemment l'illusion aux participants qu'ils dirigent le processus d'intervention, alors qu'en réalité les modalités sont décidées par les intervenant.e.s.

l'acquisition de pouvoir par les membres du groupe » (Turcotte et Lindsay, 2019, p. 5). Or, la DAPG, en tant que « projet clinique » émancipateur axé sur le dialogue et la production de sens, est un dispositif pertinent en travail social de groupe.

Nous dénotons toutefois une incohérence majeure en lien avec la figure qu'incarne la personne intervenante dans un tel assemblage. La Charte de l'Association internationale des histoires de vie en formation demande aux animateurs.trices d'une DAPG d'avoir expérimenté le dispositif à titre de participant.e avant de l'utiliser en formation ou en intervention. L'objectif est que l'intervenant.e puisse prendre en compte ce qui relève de son propre vécu et évite d'investir la démarche à partir de ses propres besoins. Cette position induit l'idée implicite de rôle différencié entre la personne animatrice et les personnes participantes. Ici, l'intervenant.e incarne la figure de la personne accompagnatrice. Or, Freire est plus radical et se distance d'une telle conception, suggérant plutôt, pour l'éducateur.trice, la figure de camarade. Cette figure induit une relation de plus grande proximité avec les participant.e.s, une relation où l'éducateur.trice s'identifie aux personnes opprimé.e.s ou, plus encore, quitte les rapports de domination pour « partager la vie des opprimé.e.s ». En ce qui nous concerne, il était impossible de prétendre partager la vie des participantes. Contrairement aux leurs, nos positions sociales objectives sont très privilégiées, surtout en ce qui concerne notre rapport à l'école. Puisque nous avons préalablement analysé notre parcours de vie, nous pouvions en effet nous identifier aux récits des jeunes en relevant des similitudes, mais aussi des divergences. Sans reproduire des rapports de domination ou une forme de dirigisme envers les participantes, nous avons choisi d'incarner la figure de l'accompagnateur.trice où notre rôle consistait à coinvestir, par le dialogue, la réflexion à propos des récits, et ce, dans une perspective compréhensive. À l'instar de la pédagogie des opprimé.e.s, cette posture d'accompagnement permet de penser *avec* les personnes opprimé.e.s, et non *à leur propos* (Freire, 2021).

ABSTRACT:

This article contains the reflexive story of an experiment with a small group led using an autobiographical approach carried out in 2019 with a group of young adults who were dropping out of school. This group was led with a popular education approach by community workers from a non-profit organization, le Bureau de consultation jeunesse. The repercussions and limits of this approach are analyzed from the angle of the strong ideas of Freire's pedagogy of the oppressed and the methodology of social work with group. This reflective assessment allows, on the one hand, to conceive of the autobiographical approach as a method specific to group social work and, on the other hand, to discuss the challenges of putting into action the concepts of pedagogy of the oppressed.

KEYWORDS:

Autobiographical approach with small groups, group social work, pedagogy of the oppressed, popular education, school reentry

RÉFÉRENCES

- Berteau, G. (2006). *La pratique de l'intervention de groupe : perceptions, stratégies et enjeux*. PUQ.
- Bureau de consultation jeunesse (2024). *À propos*. Bureau de consultation jeunesse. <https://bureaudeconsultationjeunesse.org/a-propos/mission>
- Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (2023). *Éducation des adultes*. <https://cdeacf.ca/efa>.

- Charlebois, F.-X. (2019). *Construction identitaire de jeunes adultes en situation de pauvreté dans un contexte de raccrochage* [thèse de doctorat en sciences humaines appliquées, Université de Montréal]. <https://umontreal.scholaris.ca/server/api/core/bitstreams/acd03e4d-acd3-43a1-805e-fd3112305222/content>
- Charlebois, F.-X. (2022). Analyse d'une démarche d'accompagnement de jeunes pères marginalisés : voies prometteuses et perspectives critiques, *Nouvelles pratiques sociales*, 33(1), 173-191. <https://doi.org/10.7202/1095942ar> (2003).
- Desmarais, D. (2003). *L'alphabétisation en question*. Document produit dans le cadre d'une recherche-action-formation menée par la Boîte aux lettres. Québecor.
- Desmarais, D. (2007). La démarche autobiographique, un projet clinique aux enjeux sociaux. Dans L. Mercier et J. Rhéaume (dir.), *Récits de vie et sociologie clinique* (p. 89-117) (coll. « Culture et société »). PUL.
- Desmarais, D. (2008). *La démarche autobiographique, une action d'éducation populaire pour le xix^e siècle*. *Le Journal de l'alpha*, n° 166. https://lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/ja_166pdf-96968d.pdf
- Desmarais, D. (2011). L'accompagnement éducatif au croisement d'une dynamique relationnelle et d'une herméneutique collective. Dans C. Yelle, L. Mercier, J.-M. Gingras et S. Beghdadi (dir.), *Les histoires de vie, un carrefour de pratiques* (p. 39-60). PUQ.
- Desmarais, D. et Merri, M. (2016). *Paroles de jeunes. Retour en formation par des chemins de traverse. Faits saillants du rapport de recherche déposé en juillet 2016*. Équipe PARcours. <https://parcours.uqam.ca/upload/files/PDJ/faitsaillantsparoledejeunesvff.pdf>
- Desmarais, D. (2021). L'approche (auto)biographique : finalités plurielles, enjeux actuels. Dans I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (7^e éd, p. 361-389). PUQ.
- Desmarais, D., Charlebois, F.-X., Brünger, O., Dubé, M., Beauchemin, A., Dubé-Poitras, A. et Lucas, R. (2024). La construction de l'identité professionnelle en travail social : des rapports sociorelationnels et de la reconnaissance, *Intervention*, 159, 121-135. <https://doi.org/10.7202/1111617ar>
- Durant, J. (2013). *L'école pour moi. Parcours de raccrochage scolaire* [film documentaire]. Équipe PARcours.
- Fortier, M. (2019, 17 juin). La formation des adultes encore privée de millions. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/societe/education/556888/education-la-formation-des-adultes-encore-privee-de-millions>.
- Freire, P. (2021). *La pédagogie des opprimé.e.s*. Éditions de la rue Dorion.
- Gagnon, C. et Brunel, M.-L. (2005). Les raccrocheurs adultes : motivation et persistance aux études à l'ordre secondaire. *Revue Carrièreologie*, 10(2), 305-330.
- Greissler, E., Lacroix, I. et Morissette, I. (2020). *Penser l'engagement des jeunes en difficulté. Leurs expériences à partir des milieux de vie* (coll. « Problèmes sociaux et interventions sociales »). PUQ.
- La Charte (s.d). http://www.asihvif.com/1/upload/la_charte.pdf.
- Nadeau, J. (2018, 28 novembre). Des millions destinés à l'éducation des adultes redirigés vers le primaire et le secondaire. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/societe/education/542348/l-education-des-adultes-privee-de-millions-de-dollars>.
- Pullen Sansfaçon, A. et Ward, D. (2017). L'intervention en groupe autogéré. Dans V. Roy et J. Lindsay (dir.), *Théories et modèles d'intervention en service social des groupes* (p. 117-140). PUL.
- Roy, V. et Lindsay, J. (2017). *Théories et modèles d'intervention en service social des groupes* (coll. « Travail social »). PUL.
- Sévigny, R. (1993). L'approche clinique dans les sciences humaines. Dans E. Enriquez (dir.), *L'analyse clinique dans les sciences humaines* (p. 13-28). Éditions Saint-Martin.
- Turcotte, D. et Lindsay, J. (2019). *L'intervention sociale après des groupes* (4^e éd.). Chenelière Éducation.
- Voyer, B., Potvin, M. et S. Bourdon (2014). Les transformations et défis actuels de la formation générale des adultes. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 191-213. <https://doi.org/10.7202/1028419ar>