



La diversité des trajectoires et la réussite éducative des adultes en formation de base

Paul Bélanger, Pauline Carignan, Roxana Staiculescu



Montréal, novembre 2007

La diversité des trajectoires et la réussite éducative des adultes en formation de base

par

Paul Bélanger, Ph.D., Département d'Éducation et de Formation spécialisées, UQAM

Pauline Carignan-Marcotte, M.A., professionnelle de recherche, UQAM

Roxana Staiculescu, M.A., doctorante, UQAM

Recherche réalisée avec l'appui financier du
Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture
dans le cadre de son programme persévérance et réussite scolaire en partenariat avec le MELS

Centre interdisciplinaire de recherche/développement sur l'éducation permanente

Université du Québec à Montréal

Novembre 2007

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	07
LISTE DES SIGLES ET DES ACRONYMES	09
INTRODUCTION	11
1. ÉTAT DE LA QUESTION ET PROBLÉMATIQUE	13
1.1 État de la question	13
1.2 La problématique	14
1.2.1 Les freins à la participation	14
1.2.2 L'expression de la demande	15
1.2.3 Les significations différentes des expériences de formation de base	16
1.2.4 L'insertion des événements de formation formelle dans les parcours de vie	16
1.2.5 La réponse variée des adultes aux stratégies d'apprentissage	17
1.2.6 La réussite éducative et la réussite scolaire	17
1.3 Les objectifs de la recherche et les questions de recherche	18
1.3.1 Les objectifs de la recherche	18
1.3.2 Les questions de recherche	18
2. LA MÉTHODOLOGIE	21
2.1 Approches stratégiques choisies	21
2.2 L'échantillonnage	21
2.2.1 Choix des sites de cueillette des données	21
2.2.2 Recrutement des participants	22
2.2.3 Recrutement des intervenants des CEA	22
2.3 La cueillette des données	24
2.3.1 Entrevues avec les adultes participants	24
2.3.2 Contact téléphonique avec les adultes participants	25
2.3.3 Entrevues avec les directions des CEA sélectionnés	25
2.3.4 Entrevues avec des adjoints aux directions et des conseillers pédagogiques	25
2.3.5 Entrevues avec les enseignants	26
2.3.6 Utilisation d'un questionnaire auprès des participants	27
2.3.7 Consultation de documents écrits	27
2.4 Traitement et analyse des données	27
2.4.1 Données sur les adultes répondants	27
2.4.2 Données obtenues auprès des intervenants	28
2.5 Considérations éthiques	28

3.	LES TRAJECTOIRES DE LA RÉUSSITE	29
3.1	Notion de réussite	30
3.2	Définition des trajectoires de réussite	30
3.3	Profil des adultes ayant atteint une réussite complète des objectifs personnels de formation	31
3.3.1	Profil socio-démographique des adultes ayant atteint leurs objectifs de formation	31
3.3.2	Formation de base et parcours de vie scolaire/réussite complète	31
3.3.3	Facteurs liés à la réussite complète des objectifs personnels de formation	32
3.4	Profil des adultes ayant une réussite partielle des objectifs personnels de formation	37
3.4.1	Profil socio-démographique des adultes ayant atteint une réussite partielle	38
3.4.2	Formation de base et parcours de vie scolaire/réussite partielle	38
3.4.3	Facteurs liés à la réussite partielle des objectifs personnels de formation	39
3.5	Profil des adultes n'ayant atteint aucun objectif personnel de formation	46
3.5.1	Profil socio-démographique des adultes n'ayant atteint aucun objectif de formation	46
3.5.2	Formation de base et parcours de vie scolaire/non réussite	46
3.5.3	Facteurs liés à la non réussite des objectifs personnels de formation	49
3.6	Conclusion sur les trajectoires de réussite	55
4.	CONTEXTE INSTITUTIONNEL DE LA RÉUSSITE	61
4.1	L'expression de la demande et l'accompagnement des sujets dans leur cheminement	61
4.2	L'approche andragogique et les conditions d'apprentissage	65
4.2.1	L'approche pédagogique privilégiée	65
4.2.2	Le niveau de flexibilité des programmes et des conditions d'études	67
4.2.3	Le suivi pédagogique : les pratiques face aux abandons et aux difficultés d'apprentissage	69
4.3	Conclusion	70
5.	DISCUSSION 1 : LES DIVERSES EXPÉRIENCE DE FORMATION GÉNÉRALE ET LEURS CONTEXTES	71
5.1	Inscription de l'évènement de formation générale dans les parcours de vie	71
5.1.1	Persévérance dans le programme de formation des adultes	71

5.1.2	Le poids des parcours scolaires passés	71
5.1.3	Le futur projeté	72
5.1.4	Les logiques d'action	73
5.2	L'expression et la négociation de la demande	74
5.2.1	Les décisions de retour en formation et leurs contextes	74
5.2.2	Les stratégies de mobilisation des publics potentiels	76
5.2.3	L'accueil et la négociation du projet	78
5.3	Les processus même de formation et les ambiguïtés de sa flexibilité	80
5.3.1	L'approche individualisée, la flexibilité des parcours et l'appui des intervenants	80
5.3.2	Le jeu inégal des interactions	80
6.	DISCUSSION 2 : LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE ET LES BIOGRAPHIES ÉDUCATIVES	83
6.1	Cinq récits caractéristiques	83
6.2	La combinaison variée des facteurs facilitant différents contextes et des freins dans les biographies éducatives	89
6.3	La complexité de la réussite éducative	91
6.4	Les expériences subjectives du retour en formation	93
6.4.1	La recherche de la « réalisation de soi »	93
6.4.2	La misère éducative	94
6.4.3	La négociation de la demande éducative	95
6.4.4	La gratification des moments de réussite	96
6.4.5	L'impératif cognitif et la quête de sens du sujet	97
7.	CONCLUSION.....	99
7.1	Les différents publics de la formation de base	100
7.2	Les multiples dimensions de la réussite éducative	101
7.3	Amont de la formation	104
7.4	Régime même de formation	104
7.5	Conditions financières	106
7.6	Retour final sur la problématique de recherche	106
	RÉFÉRENCES	109
	TABLEAUX	
Tableau 1 :	Stratification de l'échantillon pour les entrevues individuelles des apprenants et des intervenants	23
Tableau 2 :	Principales caractéristiques socio-démographiques des apprenants en fonction de leur type de réussite	32

ANNEXES

Annexe A1 :	Grille de la première entrevue avec des adultes inscrits ou ayant été inscrits au 1 ^{ier} cycle du secondaire dans un CEA	115
Annexe A2 :	Grille de la deuxième entrevue avec des adultes inscrits ou ayant été inscrits au 1 ^{ier} cycle du secondaire dans un CEA	122
Annexe A3 :	Grille d’entrevue avec des directeurs d’un programme, au 1 ^{ier} cycle du secondaire, en CEA	123
Annexe A4 :	Grille d’entrevue avec des directeurs adjoints ou des conseillers pédagogiques à l’accueil ou à la formation, au programme du 1 ^{ier} cycle du secondaire, en CEA	125
Annexe A5 :	Grille d’entrevue avec des enseignants, au programme du 1 ^{ier} cycle du secondaire, en CEA	127
Annexe A6 :	Grille des indicateurs sociodémographiques d’adultes inscrits ou ayant été inscrits au 1 ^{ier} cycle du secondaire, en CEA	129
Annexe B1 :	Formulaire de consentement pour les entrevues individuelles d’adultes en CEA	132
Annexe B2 :	Formulaire de consentement pour la consultation des résultats scolaires et un rappel téléphonique auprès d’adultes en CEA	133
Annexe B3 :	Formulaire de consentement pour les entrevues individuelles des enseignants, du personnel professionnel et des cadres scolaires	134

RÉSUMÉ DES RÉSULTATS DE RECHERCHE

Mots clés : Éducation des adultes; réussite éducative; parcours de vie.

Objectifs : 1) Examiner comment l'expérience de formation générale en Centre d'éducation pour adultes (CEA), s'enracine dans les trajectoires de vie des individus, y intervient et s'en trouve modifiée; 2) Cerner certaines conditions de la réussite éducative en amont et en progression même des apprentissages; 3) Procéder à une relecture des concepts de persévérance et de réussite scolaire et proposer des repères de la réussite éducative complémentaires aux indicateurs officiels.

Méthode : Des entretiens semi dirigés (enregistrés sur bande audio et transcrits) sont conduits auprès de 34 apprenants, ainsi que de 14 intervenants (enseignants, conseillers pédagogique, directeurs) œuvrant dans trois CEA de milieux rural, semi-rural et urbain. Les apprenants sont rencontrés en entrevue, en 2005 et une relance téléphonique a lieu en 2006, afin de cerner leur parcours, lors de leur formation au DES01, en CEA.

Résultats : La réussite éducative des apprenants correspond au degré d'atteinte de leurs objectifs personnels de formation, au niveau du DES01, se traduisant par une réussite complète, partielle ou une non réussite. Les 12 adultes ayant le mieux réussi, sont davantage des hommes, de moins de 25 ans, célibataires, étudiant à temps plein et vivant plus en milieu rural. De ce groupe, cinq sont des immigrants récents. L'accès à du soutien financier favorise la réussite. Ceux ayant réussi se distinguent par leur persévérance en présentant le moins d'abandons, tout au cours de leur parcours scolaire. Leur démarche éducative s'appuie sur un projet professionnel défini et le désir d'obtenir une formation reconnue. Durant leurs études, ils obtiennent davantage le soutien de leurs enseignants et du personnel du CEA. La majorité des apprenants mentionnent que leurs études, même brèves, ont contribué à la croissance de leur développement personnel. L'expérience de formation et sa réussite ne s'explique pas en dehors du parcours passé des individus et du futur qu'ils parviennent ou non à projeter. Les témoignages des apprenants et des intervenants permet de conclure que la réussite éducative est complexe et ne peut pas être réduite à l'obtention d'un diplôme scolaire; elle inclut mais déborde ce critère. Le processus d'apprentissage des apprenants est plus complexe que sa description formelle le laisserait croire.

La prise de décision des adultes ayant quitté la formation initiale depuis un certain temps montre des spécificités importantes en comparaison des jeunes adultes encore près du milieu scolaire. L'observation de la prise de décision des adultes de plus de 20 ans, montre l'importance d'une image publique et positive des CEA pour qu'ils s'y rallient. L'abandon, problème réel comme le décrochage scolaire, doit être revu dans la perspective de l'éducation tout au long de la vie. L'impératif cognitif du programme et l'exigence du diplôme ne s'opposent pas à la quête de sens de l'individu. La seconde dimension rend possible la première, alors que l'autonomie ne prend corps, dans la participation sociale de l'individu, que par ses compétences réelles et dûment reconnues. Ces adultes ne font pas qu'apprendre et maîtriser des compétences, ils deviennent... tout simplement. Et de ce fait, ils deviennent des apprenants plus autonomes.

Retombées sociales : La recherche souligne la pertinence du support donné en amont de la formation afin de susciter la demande et faciliter la difficile décision de l'adulte de s'inscrire dans une formation générale de base. Le problème, pour les publics étudiés, n'est pas de l'ordre de la perception de l'utilité d'une telle formation, mais des doutes sinon des craintes de pouvoir y participer et, donc, des obstacles matériels et des appréhensions psychologiques à surmonter. À cet effet, le rôle des organismes externes aux CEA, soit les CLE ou des organisations communautaires comme le Regroupement économique et social du Sud-Ouest (RESO), en amont de la formation, est décisif, tout comme certaines interventions d'information publique et d'animation des CEA. Ces dernières interventions sont toutefois peu fréquentes vu l'organisation et la répartition des budgets des CEA et des Services d'éducation des adultes des Commissions scolaires, en 2005, au moment de l'enquête terrain.

LISTE DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ACSQC :	Association des cadres scolaires du Québec
AEC :	Attestation d'études collégiales
BARFGB :	Bilan des acquis relatif à la formation générale de base
CEA :	Centre d'éducation des adultes
CIRDEP :	Centre interdisciplinaire de recherche et développement sur l'éducation permanente
CLE :	Centre local d'emploi, Emploi Québec, MESS
CS :	Commission scolaire
CSDM :	Commission scolaire de Montréal
DEC :	Diplôme d'études collégiales
DEP :	Diplôme d'études professionnelles
DES :	Diplôme d'études secondaires
DES01 :	Premier cycle des études pour l'obtention d'un DES
DES02 :	Deuxième cycle des études pour l'obtention d'un DES
DRSI :	Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs
MELS :	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ :	Ministère de l'Éducation du Québec
MESS :	Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale
OCDE :	Organisation de coopération et de développement économiques
RESO :	Regroupement économique et social du Sud-Ouest (Montréal)
SARCA :	Services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement
SEA :	Services d'éducation des adultes (commissions scolaires)
TDG :	Test de développement général
TENS :	Test d'équivalence de niveau secondaire
UQAM :	Université du Québec à Montréal

INTRODUCTION

Ce rapport de recherche sur *la diversité des trajectoires et la réussite éducative des adultes en formation de base* vise à dégager les significations diverses de la réussite éducative dont sont porteurs les apprenants et les intervenants, puis à reconstruire, dans les contextes d'application des programmes visés, les dynamiques inévitables entre les projets individuels et les objectifs officiels.

L'objectif est de mieux comprendre comment un même évènement organisé ou un même programme officiel de formation de base peut être vécu différemment et s'inscrire diversement dans les biographies éducatives particulières des adultes, et aussi de saisir les conditions psychologiques, socioculturelles et éducatives permettant d'expliquer, du moins en partie, cette variété d'expériences et donc de réussite éducative.

Ce rapport est constitué de trois parties: premièrement, la problématique et la méthodologie (chapitres 1 et 2), deuxièmement la présentation des résultats (chapitres 3 et 4), troisièmement, la discussion et l'analyse des données (chapitres 5 et 6), et la conclusion (chapitre 7) suivie évidemment de la liste des références et des annexes sur les instruments de l'enquête.

Cette recherche et le questionnement qu'elle porte n'auraient pas été envisageables, sans l'apport des responsables de l'éducation des adultes, dans quatre commissions scolaires, dont chacune d'elles ont appuyé le projet et se sont engagées tout au long de la réalisation du projet. Ces responsables sont : Jean-Yves Desjardins, CS¹ des Appalaches, Jean-Denis Julien, CS des Chênes, Jacques Lavoie, CS de Montréal et Francine Nault, CS de la Riveraine. Nous leur adressons de sincères remerciements.

Il importe de souligner la contribution majeure de Pauline Carignan-Marcotte, professionnelle de recherche, qui a dirigé l'enquête et réalisé, avec la rigueur méthodologique qu'on lui connaît, l'analyse des trajectoires de réussite. Roxana Staiculescu, doctorante à l'UQAM, a réalisé l'analyse du contexte institutionnel de la réussite et a apporté une contribution précieuse et créatrice dans l'analyse des données et la discussion des résultats. Dans le cadre de stages au doctorat, Valérie Ouimet a contribué à documenter le concept de changement ou de construction de l'identité des adultes ayant fréquenté les CEA à l'étude et Dominik Richard a procédé à une première analyse de leur contexte éducatif. Il faut aussi souligner l'apport de Simon Cloutier et d'Olivier Meyer, étudiants à l'UQAM, qui ont participé à l'enquête terrain. Finalement, Ophélie Rivière, étudiante à l'UQAM, a très efficacement transcrit les entrevues de la recherche.

Finalement, c'est grâce au soutien financier du Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC) que cette recherche a pu être entreprise, ce dont nous lui sommes redevables.

1. CS signifie « commission scolaire ».

1. ÉTAT DE LA QUESTION ET PROBLÉMATIQUE

La formation de base des adultes constitue un enjeu majeur des politiques d'éducation des adultes partout dans le monde (Bélangier et Federighi, 2000, chap. 10) en raison d'abord de l'importante demande sociale qu'elle représente, mais aussi de l'ambiguïté du discours sur les résultats ou la réussite. Le développement, l'amélioration et le maintien des compétences de base sont devenus une préoccupation « fondamentale » des pays industrialisés avancés et une pré-condition de développement de sociétés du savoir (OCDE, 1996). L'Enquête internationale sur la capacité de lecture et d'écriture des adultes (OCDE, 1997) constatait en 1997, dans les douze pays étudiés dont le Canada (y compris le Québec), un faible niveau de compétences de base affectant au moins de 25 à 50 pour cent de la population de ces pays. On y signalait que le déplacement des emplois vers le secteur des services et l'omniprésence des technologies de l'information et de la communication contribuaient à transformer les profils de qualification générale des individus requise tant en milieu de travail, dans la vie quotidienne des individus que dans la société en général.

La formation générale de base des adultes est ainsi devenue une priorité sociale, culturelle et économique de la plupart des gouvernements des sociétés post-industrielles.

1.1 ÉTAT DE LA QUESTION

Tel est le contexte qui a conduit le Québec à adopter en mai 2002 « Une politique d'éducation des adultes et de formation continue » où la formation de base occupe une place prioritaire (MELS, 2002). Suite au premier Plan d'action 2002-2007 de cette Politique, un second Plan 2008-2013 est en préparation dont le but est précisément de réajuster les approches et mesures afin d'« assurer une formation de base aux adultes».

Les commissions scolaires offrent aux publics adultes des services éducatifs en formation générale par l'entremise de 205 Centres d'éducation aux adultes existant dans l'ensemble du Québec. La formation générale des adultes dans les CEA est structurée en deux phases: la formation de base commune qui conduit à la formation diversifiée. La formation de base commune inclut l'alphabétisation, le présecondaire et le premier cycle secondaire équivalent en 2005 au secondaire III, mais réduit depuis 2007 au secondaire II. Maintenant, la formation diversifiée débute donc au secondaire III et conduit au diplôme secondaire DES ou au diplôme professionnel DEP. Les effectifs de cette formation générale des adultes réunissent, au moment de la présente enquête, soit en 2005-2006, quelques 160 000 personnes (MELS, 2007, p.26)².

Deux problèmes sont constamment soulevés: la difficulté de rejoindre les populations visées et le degré limité de persévérance, tel que relevé dans les statistiques officielles, des individus inscrits dans ces programmes. En raison des contraintes et difficultés de mobilisation et de recrutement, les inscriptions en formation des adultes et surtout des adultes en emploi, demeurent en deçà du seuil minimal à atteindre pour en arriver à moyen terme à baisser significativement la proportion élevée d'adultes, au sein de la population québécoise, ayant de difficultés sérieuses d'utiliser la communication écrite et les mathématiques de base au travail et dans leur vie quotidienne.

2. Les effectifs des groupes d'alphabétisation autonomes, qui oscillent entre 5000 et 8000 apprenants (selon le MEQ/DRSI), ne sont pas pris en compte dans les effectifs adultes des commissions scolaires.

Le fait qu'on ne rejoint qu'un pourcentage limité des publics adultes pouvant exprimer une demande n'est pas particulier au Québec (Caravan Sérail 1998) et pose toute la question, traitée ultérieurement, des obstacles à la participation au sein des groupes d'adultes moins scolarisés.

Même si le taux d'abandon semble avoir diminué depuis dix ans, le problème demeure majeur selon les deux critères de réussite retenus par les statistiques officielles. Premièrement, seulement 45% des étudiants adultes aux cycles secondaires terminent leurs études avec un diplôme de second cycle (données 2000-2001, source MEQ/DSRI 2003). Deuxièmement, si on considère l'ensemble des adultes inscrits en formation générale, la proportion de ces étudiants adultes, tous programmes et services de formation générale confondus, qui terminent leurs études avec un diplôme, ne dépasserait pas 13% (MEQ, 2001c; MEQ, 2001b). Comment peut-on alors mesurer la réussite éducative par ce seul critère du diplôme obtenu sans interruption de parcours?

1.2 LA PROBLÉMATIQUE

Pour fournir des éléments de réponse, prenant en compte les indicateurs scolaires officiels de réussite et de persévérance et les autres indicateurs validés des objectifs reconnus du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), la présente recherche tente de reconstruire, dans les contextes des programmes actuels de formation générale, le concept de réussite éducative.

L'étude procède à cette fin en référant aux significations diverses de réussite, dont sont porteurs tant les apprenants que les intervenants, et en observant la double dynamique, celle de l'arbitrage entre les projets individuels et les objectifs officiels et celle de l'insertion de l'évènement de formation de base dans l'histoire de vie des individus. Malgré les études sur la réussite éducative des adultes en formation de base, on connaît mal les médiations qui s'y déroulent entre les diverses logiques d'actions; on saisit aussi difficilement les contextes qui conditionnent ainsi la réussite éducative revue à la fois comme un processus et un aboutissement mettant en interaction constante les objectifs officiels et les attentes subjectives.

Les difficultés d'accroître la réussite des interventions éducatives constituent des problèmes majeurs de l'éducation de base des adultes au Québec (Lavoie, Lévesque Aubin-Horth, Roy et Roy, 2004; Deniger et Roy, 1998), comme dans l'ensemble des pays liés à l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (Comings, Parella et Soricone, 1999; Thomas, 1998; Kerka, 1995). Plusieurs dimensions de ce problème sont soulevées: les obstacles à la participation de ces publics, l'impact de leurs parcours passés, la possibilité, dans un même programme, de prendre en compte les dispositions variées des participants et, enfin, la définition de la réussite et son impact sur les politiques et les stratégies.

1.2.1 Les freins à la participation

Certes, le taux général de participation à l'éducation et à la formation des adultes est en croissance dans l'ensemble des sociétés industrielles avancées, mais ce sont les adultes les plus scolarisés qui profitent le plus de cette expansion (Bélanger, Doray, et Levesque, 2007). Les enquêtes internationales (Bélanger et Valdivielso, 1997) comme les enquêtes nationales (Statistique Canada, 2003) confirment cette difficulté de hausser le taux de participation à l'éducation des adultes des populations faiblement scolarisés. Aussi la formation de base des adultes pose-t-elle, dans tous les pays, un problème particulier de mobilisation des publics visés pour renverser précisément la tendance générale d'une participation à l'éducation des adultes liée au niveau de scolarité initiale.

La recherche sur la formation de base des adultes n'est pas récente (Wikelund, Reder et Hart-Linsberg, 1992). Au Québec, les chercheurs ont travaillé à déceler les facteurs relatifs à la participation ou à la réussite en éducation des adultes (Commission scolaire des Draveurs, 2005; Hurtibise, Vatz Laaroussi, Bourdon, Guérette et Rachdi, 2004; Gaudreau, 2001; Poirier et Plourde, 2001; Ouellette, 1997; Dubé 1996; Roy 1994) ou à en établir les enchaînements pour des fins d'explication (Deniger et Roy, 1998).

Wikelund, Reder et Hart-Landsberg (1992) distinguaient deux catégories de recherche sur la participation : les études de nature descriptive et les études explicatives à orientation surtout qualitative. Les premières ont tenté d'isoler les facteurs qui influencent la participation des adultes. On doit à ces études une meilleure connaissance, par exemple, des caractéristiques socio-démographiques des publics participant et non participant. On connaît mieux également les facteurs environnementaux qui influencent les individus.

Jusqu'ici, les recherches ont cerné trois types d'obstacles : institutionnels, situationnels et attitudeux (« dispositional ») ou plus largement culturels (Darkenwald et Valentine, 1985; Cross, 1981) et plus centrées sur les dynamiques en jeu dans la participation. Les modèles ainsi développés mettent l'accent sur les projets de vie, la complexité de la décision de participer et les facteurs qui la conditionnent (théorie de la valence de Rubenson (Rubenson et Xu 1997; Rubenson, 1977), ou sur l'influence des transitions de vie (Merriam et Caffarella, 2000). Dans la même perspective, Quigley et Arrowsmith (1997) et Kerka (1995) montrent comment la participation ne prend son sens qu'en rapport aux divers contextes sociaux, tenant compte des attentes et de la pression qui émanent des milieux de vie et des réseaux de proximité.

Plus centrées sur les dynamiques en jeu que les premières, ces études explicatives ont surtout essayé de mettre l'accent sur l'interrelation et l'enchaînement des facteurs qui conduisent ou non à la participation. Ces travaux rejoignent ceux de Dubet (1994) et de Lahire (2002) en France, qui ont cherché à déceler les logiques d'action qui guident l'orientation des adultes. Dans cette sociologie de l'expérience éducative, on a ainsi mis l'accent sur les aspirations et projets de vie, sur les conditions de vie, l'aliénation des routines du travail, la perception des avantages et des possibilités de réussite, les stimulations qui viennent du cycle de vie des personnes, etc.

1.2.2 L'expression de la demande

La réponse stratégique à la complexité des facteurs qui affectent la difficile décision des adultes moins scolarisés de participer à une formation de base a conduit à ce qu'on appelle aujourd'hui les politiques et pratiques d'expression de la demande (Bélanger et Federighi, 2000). La problématique de la réussite éducative et de la persévérance scolaire chez les adultes, en effet, se pose aussi en amont de la formation dans le processus d'expression de la demande éducative.

Une enquête réalisée par le Centre interdisciplinaire de recherche et développement sur l'éducation permanente (CIRDEP) en 2001-2002 documente les pratiques et stratégies des Commissions scolaires en matière de soutien et d'accueil à l'expression de la demande éducative en formation de base des adultes de leur région (Bélanger, Voyer et Wagner, 2004). Cette étude portait sur les pratiques actuelles des CEA en amont de la formation et sur les facteurs et contextes qui freinent l'expression explicite de la demande.

On y conclue que seules des stratégies plus articulées et appuyées d'expression de la demande permettraient de contrer la faible participation des adultes en emploi ayant plus de 25 ans et

celle de la population des plus de 65 ans. La participation de ces publics étant volontaire, seul un soutien actif à l'expression difficile de leur demande pourrait modifier la tendance actuelle.

C'est que la demande éducative sera toujours la rencontre entre les exigences de la société et les aspirations des individus. Il ne peut y avoir de mobilisation de ces publics sans la reconnaissance de cette dimension subjective. La singularité de la contribution de Stein (1997) a été précisément de reconnaître, dans ce processus d'expression de la demande, à la fois le projet des individus et les attentes de la société et de montrer l'interaction entre ces ordres d'objectifs. La décision de participer d'un sujet repose sur la conviction acquise de la pertinence pour lui d'une telle participation et sur sa perception des chances de réussite (Rubenson, 1977).

1.2.3 Les significations différentes des expériences de formation de base

Dans cette recherche des diverses significations de la formation de base, d'autres travaux (Street, 2001, 1997; Hamilton, 2000; Coffield, 2000; Stein, 1997), relevant de l'anthropologie culturelle, ont cherché à comprendre le lien entre les expériences éducatives des adultes et les situations réelles de leur vie.

Réalité plurielle, la formation de base ou plutôt les différentes formations de base sont analysées comme des pratiques sociales liées à la réalité du travail et au processus de communication sociale; elles correspondent à des projets sociaux d'orientation diverse. Toujours liées à un contexte particulier, ces pratiques s'exercent au quotidien selon des modèles divers. Elles résultent d'une négociation continue dans laquelle les individus donnent à la formation leur propre signification.

Poursuivant dans la ligne de Street, Hamilton (2000) observe que les expériences individuelles des adultes ne sont jamais les mêmes, s'inscrivant différemment dans les parcours de vie des individus. L'introduction de cette dimension temporelle dans l'analyse des expériences de formation de base est cruciale pour saisir dans son parcours de vie le sens que l'individu donne à une expérience aussi intensive qu'une participation à un programme de longue durée en formation de base. De telles expériences impliquent une transition dans la vie de ces individus.

1.2.4 L'insertion des événements de formation formelle dans les parcours de vie

Les approches de la sociologie de l'expérience (Deniger et Roy, 1999) et des « carrières éducatives » (Crossan, Field, Gallacher & Merrill, 2003; Antikainen, 1998) font mieux comprendre ces transitions et, plus particulièrement, les phénomènes de continuité et de rupture dans les biographies éducatives des sujets (Alheit, 1998). Elles permettent de retracer, dans une expérience de formation, la construction continue par le sujet de son identité ou la frustration et la souffrance de ne pouvoir, en ce cas, la poursuivre.

Cette définition de soi élaborée par l'individu, cette « négociation avec soi-même », la perception subjective du parcours passé, de l'expérience éducative et du futur sont des interprétations aussi socialement construites (Dubar, 1991). Produits de socialisations successives, l'interprétation subjective demeure ainsi une démarche active de projections de soi dans l'avenir qui peuvent précisément être en continuité ou en rupture avec des constructions passées. C'est, au terme, l'importance sociale de l'individualité et de l'ambiguïté des biographies éducatives que de telles approches permettent de reconnaître. On en vient ainsi à une sociologie de l'intimité de l'acte d'apprendre.

1.2.5 La réponse variée des adultes aux stratégies d'apprentissage

Au départ d'une telle étude sur la formation de base des adultes, se pose la question de la spécificité de la condition de ces adultes retournant en formation plusieurs années après l'arrêt de leur formation initiale, eu égard à la situation des jeunes en formation initiale dans les réseaux scolaires dits réguliers. Cette spécificité tient à la nature d'une demande éducative davantage reliée à des projets immédiats, aux modes plus complexes d'expression de la demande éducative de ces publics, aux conditions d'apprentissage d'individus éloignés de la culture scolaire depuis plusieurs années, ou encore à la particularité des conditions matérielles de participation.

La demande de ces adultes est généralement de perfectionner et d'affiner des compétences propres à des situations précises ou d'obtenir un certificat de passage vers d'autres formations reliées à des projets particuliers. Une telle demande questionne évidemment « l'utilité de soumettre les apprenants de tous âges à l'apprentissage scolaire traditionnel » (Stein, 1997, p.277-8).

L'approche individualisée utilisée dans les Centres d'éducation des adultes, au moment de l'enquête, entend précisément répondre à certaines exigences de cette spécificité des conditions d'apprentissage des adultes. Une étude (Lavoie et al., 2004) a d'ailleurs montré que ce régime tend à respecter davantage le style et le rythme d'apprentissage des adultes.

Toutefois, on l'a noté antérieurement, la réussite éducative varie aussi en fonction des différentes dispositions culturelles des adultes. Dans la présente recherche, on porte une attention particulière au mode particulier de fonctionnement de cette approche dont l'envers de sa flexibilité est précisément de créer un mode d'interaction reposant sur la capacité d'initiative des individus. La réussite éducative risque ainsi d'être conditionnée non seulement par des facteurs socio-économiques et culturels externes, mais aussi par un contexte institutionnel qui, par sa particularité, tendrait à accroître le poids des « dispositions dissuasives ».

1.2.6 La réussite éducative et la réussite scolaire

Vu la variété des parcours de vie des individus et de leurs logiques d'action, l'arrimage entre la réussite attendue par l'institution et celle recherchée par les individus devient complexe. Les indicateurs scolaires de réussite et de persévérance, de ce point de vue, sont ambigus. Ainsi, derrière les taux d'abandon, le chercheur doit pouvoir discerner entre l'échec quasi définitif, l'interruption ou la bifurcation vers des parcours éducatifs alternatifs. On ne peut donc interpréter les cas d'abandon sans les mettre en rapport à l'atteinte des objectifs particuliers que les adultes poursuivent dans un programme donné. Non seulement les modèles de poursuite des études se sont-ils largement diversifiés (Chenard et Fortier, 2005), et cela à tous les niveaux, mais les valeurs attachées à la réussite, valeurs d'échange et valeurs d'usage (Lave et Wenger, 1991), varient aussi selon les situations des individus.

Toutefois, si Street (2001), Coffield (2000), Hamilton (2000) et Stein (1997) nous font prendre conscience de la pluralité de la réalité éducative des adultes, ils ont tendance à tenir très peu compte des normes sociales d'éducation qui s'imposent à chaque individu et par rapport auxquelles celui-ci est nécessairement appelé à être évalué tant dans son cheminement éducatif que professionnel.

L'étude de Gaudreau (2001) sur la réussite en formation des adultes de niveau secondaire propose de nouveaux indicateurs qui prennent appui à la fois sur les finalités de l'éducation au

Québec, les représentations des décideurs et l'interprétation des parcours des apprenants à l'intérieur des programmes de formation. La présente recherche cherche à comprendre comment ces multiples indicateurs s'actualisent dans les parcours de vie des adultes.

La problématique de la réussite éducative, ici retenue, reprend donc ces divers apports pour situer la réussite éducative dans une perspective dynamique qui tienne compte de la pluralité des biographies éducatives des adultes, de l'inscription de la réussite et de la persévérance dans leurs parcours de vie, et de la façon dont ces derniers transigent avec les objectifs de réussite définis dans les programmes officiels de formation.

1.3 LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE ET LES QUESTIONS DE RECHERCHE

1.3.1 Les objectifs de la recherche

Cette recherche sociologique entend reconstruire empiriquement le concept de réussite éducative dans les contextes particuliers de la formation de base des adultes, en prenant en compte tant l'amont de la formation, soit les parcours éducatifs antérieurs, formels et informels, et les démarches d'expression de la demande, que l'activité même de formation reconstruite ici comme une communauté de pratiques où s'intègrent progressivement et individuellement les divers apprenants.

Le projet de recherche poursuit trois objectifs. Il examine, premièrement, comment l'expérience structurée de formation de base, organisée autour d'objectifs scolaires officiels, s'enracine dans les divers parcours éducatifs et trajectoires de vie des individus, y intervient et s'en trouve modifiée. Il étudie, deuxièmement, les conditions de la réussite éducative en amont dans les processus d'expression de la demande et, plus immédiatement, dans les stratégies d'apprentissage et de participation au groupe constitué de formation de base, en les resituant dans les diverses trajectoires individuelles et tenant compte de la capacité variée des sujets à développer et négocier leur projet de formation face aux objectifs officiels. Le projet procède, en troisième moment, à une relecture des concepts de persévérance et de réussite scolaire chez les adultes en formation afin de proposer des repères de la réussite éducative complémentaires aux indicateurs officiels contenus dans les plans actuels de réussite.

Ces trois objectifs sont complémentaires : l'étude de l'inscription de l'évènement organisé de formation de base dans les biographies éducatives des adultes, est un préalable incontournable pour une compréhension renouvelée des conditions de réussite chez ces apprenants. De même, la complexité et la dialectique objective et subjective de la réussite éducative conduisent à une nouvelle explication des concepts de persévérance et de réussite scolaire.

La recherche a été réalisée dans trois centres de formation, en milieux rural, semi rural et urbain; on a procédé à des études de cas individuels reposant sur des entrevues semi dirigées au début et au terme de leur formation auprès de trois sous-groupes d'apprenants. Les trois centres ont également fait l'objet d'étude de cas pour cerner le contexte immédiat où opèrent les individus.

1.3.2 Les questions de recherche

En raison même de la nature exploratoire de cette recherche, dont la visée est justement d'en arriver à produire des interprétations nouvelles à propos de la réussite et de la persévérance chez les adultes, les questions de recherche, notées plus bas, ont constitué, en quelque sorte, tel

que le propose Van der Maren (1995), des hypothèses à creuser et des balises pour focaliser l'enquête et l'analyse des données.

Première question : En quoi les transitions structurent la biographie éducative et donc la pluralité d'événements éducatifs (formels et non formels) qui se déroulent tout au long du parcours de vie (Deniger et Roy, 1999; Alheit, Bron-Wojciechowska, Brugger et Dominicé (1995b); Dubet, 1994)?

Deuxième question : Les adultes étant tributaires de leur milieu de vie, en quoi les expériences éducatives préalables, les attentes de leurs milieux de vie et de travail sont des variables modulatrices des conditions de leur réussite éducative, déjà en amont dans le processus diffus d'expression de la demande de la formation (Bélanger et al., 2004)?

Troisième question : Comment réinterpréter l'événement structuré de formation de base, survenant dans un parcours de vie, non comme une activité en soi, mais comme une dynamique se déroulant tout au long de la formation (Lave et Wenger, 1991)?

Quatrième question : Comment prendre en compte la tension constante entre les objectifs de l'institution, l'influence des formateurs en situation de classe et les sens subjectifs que les participants vont donner à cette expérience et ainsi reconstruire le concept de réussite éducative, dans sa complexité, sans perdre sa dimension et son exigence institutionnelles?

Cinquième question : En quoi les processus d'expression de la demande et de participation des apprenants dans les situations d'apprentissage se trouvent modifiés par les contextes où ils opèrent?

2. LA MÉTHODOLOGIE

Le choix d'une recherche qualitative de type exploratoire (Yin, 1994) répond à l'intention de recherche qui est d'examiner comment l'expérience vécue de formation de base s'inscrit dans les différents parcours de vie des apprenants adultes afin de procéder à une relecture de la notion de la réussite éducative.

2.1 APPROCHES STRATÉGIQUES CHOISIES

La recherche a été menée auprès de trente-six (36) cas individuels situés dans trois contextes institutionnels précis, c'est-à-dire des Centres d'éducation des adultes (CEA) en milieu rural, semi-rural, urbain. Les données analysées sont de deux types, provenant de sources écrites (plans de réussite de chaque CEA, fiches d'évaluation des apprentissages des adultes) et d'entretiens semi-dirigés effectués auprès des acteurs eux-mêmes : adultes participants et enseignants – intervenants et responsables de CEA. Une telle stratégie méthodologique permet de cerner l'expérience de vie et de scolarisation des adultes ayant fréquenté ou fréquentant un CEA, tout en tenant compte du contexte de ces processus par les témoignages de membres du personnel de ces CEA.

Le plan d'échantillonnage choisi, de type « théorique » (Glaser et Strauss, 1967), répond au critère de saturation (Ghiglione et Matalon, 1998) et correspond au nombre requis minimum de sujets. L'objectif d'un tel échantillonnage n'est pas d'avoir un échantillon représentatif au sens statistique du terme, mais d'obtenir une diversité de cas, d'expériences d'adultes de divers groupes sociaux et de diverses structures de scolarisation. Ainsi, ce plan d'échantillonnage est construit à partir de quatre critères de pertinence par rapport aux objectifs de la recherche, soit les contextes géographiques, le niveau de formation, le genre et l'âge, c'est-à-dire le moment où survient cet événement éducatif dans les parcours de vie. Les coupures quant au niveau de formation et des catégories d'âge ont tenu compte de leur distribution dans les populations étudiées. Afin de contenir le morcellement de l'échantillon, le niveau de formation choisi, est le 1^{ier} cycle du secondaire (DES01), est maintenu constant. Ce choix correspond au troisième niveau de formation de base commune, après l'alphabétisation et le présecondaire. Cette étape des études secondaires est retenue, car elle est importante en quantité de fréquentation et elle représente une phase décisive quant à la persévérance des adultes à poursuivre leur scolarisation. Elle conduit également à un éventuel passage immédiat à la formation professionnelle, d'une part, et, d'autre part, elle permet, du fait des débouchés et de son caractère d'étape décisive, de vérifier plus facilement la poursuite du parcours éducatif.³

2.2 L'ÉCHANTILLONNAGE

2.2.1 Choix des sites de cueillette des données

La recherche est réalisée dans trois CEA constituant les trois contextes pour l'étude des cas individuels. Les trois sites, sélectionnés en coopération avec les partenaires du projet, se veulent représentatifs de la réalité diversifiée des quelques 200 CEA du Québec. Ainsi, un centre est situé en milieu urbain (avec comme partenaire la CSDM), un autre en milieu semi-rural (avec la commission scolaire des Chênes) et un dernier en milieu rural (avec la

3. Il y a annuellement quelque 46 000 adultes inscrits au deuxième cycle secondaire et quelque 30 000 au premier cycle secondaire (*Inscriptions à temps complet à la formation générale des adultes, 2001-2006*, MELS, 2007). Ce dernier cycle est choisi parce qu'il est statistiquement plus discriminant que le cycle suivant où les taux de réussite, mesurés selon les normes officielles, sont plus élevés.

commission scolaire de la Riveraine). Le pré-test des grilles d'entrevue, auprès d'adultes et d'intervenants, a lieu également en milieu rural (avec la commission scolaire de l'Amiante). Ces centres offrent les mêmes services de formation générale aux adultes, soit l'alphabétisation, les niveaux présecondaires, et secondaire de 1er et de 2e cycle.

2.2.2 Recrutement des participants adultes

Dans chacun des trois CEA notés plus haut, 12 participants étudiant ou ayant étudié au 1^{ier} cycle du secondaire sont sélectionnés (DES01). Chaque sous-groupe est stratifié selon leur milieu de vie (rural; semi-rural; urbain), leur genre (6 hommes et 6 femmes), leur âge (6 adultes de moins de 25 ans; 6 adultes de plus de 25 ans) et leur statut scolaire (8 adultes en formation; 4 adultes ayant abandonné les études). Au total, 36 étudiants adultes, distribués également dans chacun des trois CEA, sont contactés. L'équipe de recherche a mandaté les directions de chacun des trois CEA pour le recrutement des participants, à partir de leurs listes informatisées, tout en tenant compte des critères de sélection énumérés ci-haut. Le résultat final de l'échantillonnage contient toutefois quelques erreurs de sélection, dues au fait qu'il a été parfois difficile de remplacer les répondants ne s'étant pas présentés à leur rendez-vous d'entrevue, tout en tenant compte de l'ensemble des critères de sélection. Le tableau 1 résume la composition de l'échantillonnage final. On peut y constater que la stratification selon l'âge n'a pas pu être respectée en ce qui a trait aux hommes de moins de 25 ans; dans deux cas, il a été impossible de remplacer les absents aux rendez-vous par des répondants du même âge. De plus, six répondants ont déjà complété leurs études du secondaire de 1^{ier} cycle au moment de la première entrevue, alors qu'il aurait fallu qu'ils y soient en cours de formation. Les entrevues de ces répondants sont quand même analysées, car presque la totalité des questions de la grille d'entrevue demeure pertinente pour ce sous-groupe.

2.2.3 Recrutement des intervenants des CEA

Pour mieux connaître le contexte de scolarisation des 36 adultes interviewés, il était prévu de procéder à l'interview de deux enseignants et trois responsables (directeur, directeur adjoint et conseiller pédagogique) par CEA, soit 15 intervenants au total. La sélection des enseignants se fait en fonction des groupes-classe auxquels participent les adultes sélectionnés, ainsi que de la matière dont ils sont les spécialistes (français ou mathématiques). Le tableau 1 montre qu'un total de 14 intervenants, au lieu des 15 prévus, ont été interviewés, car en milieu rural un intervenant cumulait les fonctions de conseiller pédagogique et d'adjoint à la direction.

Tableau 1 : Stratification de l'échantillon pour les entrevues individuelles des apprenants et des intervenants

Catégories de répondants :	Milieu rural		Milieu semi-rural		Milieu urbain		TOTAL :
Apprenants en formation ou ayant abandonné leur formation							
Adultes au 1 ^{er} cycle du secondaire:	- de 25 ans	+ de 25 ans	- 25 ans	+ 25 ans	- 25 ans	+ 25 ans	
Ayant abandonné :	1 homme 1 femme	1 homme 1 femme	0 homme 1 femme	2 hommes 1 femme	1 homme 1 femme	1 homme 1 femme	12
En formation :	2 hommes 2 femmes	1 homme 2 femmes	1 homme 1 femme	2 hommes 2 femmes	1 homme 1 femme	2 hommes 1 femme	24
DES01 complété :		1 homme	1 homme 1 femme		1 femme	1 homme 1 femme	
Total :	3 hommes 3 femmes	3 hommes 3 femmes	2 hommes 3 femmes	4 hommes 3 femmes	2 hommes 3 femmes	4 hommes 3 femmes	36 adultes
Intervenants interviewés							
Directeurs de CEA :	1 x Directeur		1 x Directeur		1 x Directeur		03
Professionnels à l'accueil :	1 x Conseiller pédagogique		1 x Conseiller à l'accueil 1 x Conseiller à la formation		1 x Conseiller pédagogique (RESO) 1 x Directeur adjoint		05
Enseignants :	1 x Enseignant (mathématiques) 1 x Enseignant (français)		1 x Enseignant (mathématiques) 1 x Enseignant (français)		1 x Enseignant (mathématiques) 1 x Enseignant (français)		06
							14 intervenants

- Changements :**
- En milieu semi-rural : l'homme de -25 ans ayant abandonné ses études a été remplacé par un homme de +25 ans, aussi en statut d'abandon.
 - En milieu urbain, un homme de -25 ans en formation a été remplacé par un homme de +25 ans en formation.
 - En milieux semi-rural et urbain, un conseiller à l'accueil et un directeur adjoint ont été rencontrés en plus du conseiller déjà prévu.
 - Dans les trois milieux, des répondants ont été choisis, même s'ils avaient déjà complété le 1er cycle du secondaire.

2.3 LA CUEILLETTE DES DONNÉES

Lors de cette recherche, de type qualitative, la cueillette de données est fondée sur plusieurs sources d'information : 1) entrevues semi-structurées auprès d'adultes fréquentant ou ayant fréquenté un des CEA sélectionnés; 2) contact téléphonique auprès des adultes participants, un an après la 1^{ière} entrevue; 3) entrevues avec les directions des CEA; 4) entrevues avec les adjoints à la direction des CEA; 5) entrevues avec des conseillers pédagogiques; 6) entrevues avec des enseignants; 7) utilisation d'un questionnaire sociodémographique auprès des participants adultes; 8) consultation des relevés de notes des adultes participants; 9) consultation des plans d'action des CEA sélectionnés. Toutes les entrevues, sauf le contact téléphonique auprès des adultes participants, sont enregistrées sur une bande audio. Les thèmes abordés, lors de ces entrevues, se rapportent aux objectifs de la recherche qui déterminent aussi le choix des instruments de mesure.

2.3.1 Entrevues avec les adultes participants

Les rencontres avec les adultes participants ont lieu dans les CEA qu'ils fréquentent; elles durent environ une heure et elles sont menées par une professionnelle de recherche et deux assistants de recherche. Ces entrevues sont réalisées à partir d'une grille semi-structurée et pré-testée auprès de trois adultes vivant des situations de formation ou d'abandon des études comparables à celles des répondants de la recherche. La conception de la grille tient compte des objectifs de la recherche, mais elle est également inspirée des résultats de la recherche de Bélanger, Voyer et Wagner (2004) et des instruments utilisés dans celle de Deniger et Roy (1998). Trois questions de la grille, portant sur la motivation des adultes à poursuivre leurs études, sont empruntées à Lavoie, Levesque, Aubin-Horth, Roy et Roy (2004) (p.261-262, Q.6, 7, 10), afin de comparer les résultats de la recherche aux leurs. La grille d'entrevue, ainsi créée, comprend des questions ouvertes portant sur des thèmes pré-identifiés. Ces thèmes portent sur : 1) le projet personnel de formation : motivation, influences des réseaux formel et informel, importance des expériences passées de scolarisation et des transitions de vie; 2) les visées institutionnelles : connaissance et perception des objectifs de l'institution; 3) les démarches et les initiatives pour obtenir la formation : processus d'inscription, obtention d'un soutien financier; 4) les réactions de l'entourage de l'adulte, soit leurs famille, amis et employeur; 5) la description du processus de formation au 1^{ier} cycle du secondaire; 6) le processus d'apprentissage : identification des notions difficiles, des stratégies d'apprentissage et du sens de l'efficacité en français et en mathématiques; 7) les stratégies de médiation des adultes avec leurs pairs et les professionnels de leur CEA; 8) l'évolution du sens subjectif de la formation : description de l'atteinte des objectifs personnels, ainsi que des obstacles ou du soutien reçu durant la formation. On offre finalement aux répondants de conclure l'entrevue par des commentaires sur leur expérience au CEA ou sur des points qu'ils jugent importants à souligner. La grille de cette première entrevue se retrouve à l'**annexe A1**.

2.3.2 Contact téléphonique avec les adultes participants

Environ un an après la 1^{ière} entrevue, tous les répondants adultes sont contactés par téléphone, sauf une, dont on a perdu trace. Un adulte n'est pas rejoint, conformément à sa directive, lors de la 1^{ière} rencontre, indiquant sa volonté de ne pas participer à une autre entrevue. Ces trente quatre (34) interviews téléphoniques sont faites par les deux assistants de recherche et la professionnelle de recherche de l'équipe et ils portent essentiellement sur deux aspects : faire le point sur le processus de formation de chaque répondant et lui demander de préciser les apports liés à son passage au CEA. Dans une minorité de cas, des questions supplémentaires sont posées pour recueillir des renseignements importants omis lors de la 1^{ière} entrevue. **Voir l'annexe A2** pour un exemplaire de la grille de cette deuxième entrevue.

2.3.3 Entrevues avec les directions des CEA sélectionnés

Des entrevues individuelles semi-dirigées, d'une durée d'environ une heure et demie, sont menées par la professionnelle de recherche auprès des directeurs des trois CEA sélectionnés, à leur lieu de travail. La grille d'entrevue utilisée est conçue par l'équipe de recherche et pré-testée auprès d'une autre direction de CEA. Cinq thèmes sont abordés lors de ces entrevues. Le premier porte sur l'application du plan de réussite, rédigé par chaque CEA, pour en identifier les mesures les plus ou les moins efficaces en lien à la réussite, ainsi que les obstacles rencontrés dans la conduite de leur mission éducative. Le deuxième thème permet de décrire le profil sociodémographique des adultes fréquentant leur CEA. Puis vient le thème sur le processus de formation permettant d'identifier les critères de sélection, les mécanismes de personnalisation des conditions d'études et ceux en vigueur pour faciliter l'inscription des adultes au CEA. Le quatrième thème porte sur le soutien pédagogique offert par chacun des CEA participants, lors de difficultés durant la formation ou encore lorsqu'il y a des abandons. Finalement, chaque directeur précise, à partir de son expérience professionnelle, quels facteurs facilitent la réussite éducative ou y nuisent, ainsi que les mesures nouvelles à mettre en place pour soutenir cette réussite. L'entrevue se conclut sur deux questions ouvertes. La première permet d'esquisser des changements dont l'organisation de chaque CEA pourrait bénéficier, pour mieux remplir sa mission éducative. La deuxième question permet aux répondants de formuler des commentaires que leur inspirent les points abordés lors de l'entrevue. **L'annexe A3** présente cette grille d'entrevue dans son intégralité.

2.3.4 Entrevues avec des adjoints aux directions et des conseillers pédagogiques

Une grille rédigée par l'équipe de recherche sert de support aux entretiens, d'environ une heure trente, par la professionnelle de recherche, auprès de conseillers pédagogiques et d'adjoints à la direction, sur leur lieu de travail. La grille utilisée est testée auprès d'un premier conseiller pédagogique. Les conseillers pédagogiques et les adjoints à la direction répondent à la même grille, parce qu'il est évalué que ces derniers endossent davantage un rôle de soutien pédagogique et psychosocial auprès de la clientèle adulte, plutôt qu'une fonction administrative de direction. La grille comporte trois volets en fonction du travail accompli par ces intervenants auprès des adultes en formation. C'est ainsi qu'un conseiller répond à la grille s'adressant aux conseillers à l'accueil des nouveaux étudiants, un autre à celle se rattachant au suivi des adultes durant leur formation et finalement trois conseillers, cumulant les deux fonctions d'accueil et de formation, répondent à la grille prévue à cet fin.

Les trois versions d'une même grille comprennent cinq thèmes; certaines questions sont toutefois retranchées selon les rôles spécifiques de chaque intervenant (accueil ou formation). Le premier thème porte sur les visées institutionnelles de chaque milieu en fonction de leur plan de réussite. Après avoir remis une copie du plan de réussite de leur CEA, les intervenants doivent estimer la flexibilité de leurs programmes de formation, ainsi que la possibilité de tenir compte des besoins des adultes en formation. Ils ont aussi à préciser les irritants pouvant entraver la mise en œuvre de leur mission, ainsi que les mesures concrètes du plan de réussite qui facilitent la réussite des étudiants ou qui n'y concourent pas. Le deuxième thème permet aux intervenants de définir le profil sociodémographique des adultes fréquentant leur CEA. Le contexte de la formation constitue le troisième thème : description de leur rôle de conseillers pédagogiques auprès des adultes, des critères d'admission, des tests de classement (si utilisés) et du processus d'inscription dans leur CEA. Ce thème permet aussi de recueillir de l'information sur la possibilité pour les étudiants de négocier leurs conditions d'étude, de tenir compte des aspirations personnelles des adultes s'inscrivant à leur CEA ou des difficultés qu'ils rencontrent lors de l'inscription. Le quatrième thème porte sur le soutien pédagogique offert aux adultes, en cours de formation, pour que ceux éprouvant des difficultés puissent les surmonter ou pour prévenir les abandons. La perception de la réussite compose le cinquième thème. On demande d'abord aux intervenants de proposer leur propre définition de la réussite, d'en déterminer les conditions et les nouvelles mesures pour la faciliter. L'entrevue se conclue sur deux questions ouvertes dont l'une aborde les changements à apporter à l'organisation de chaque CEA pour mieux remplir sa mission éducative et l'autre permet aux répondants d'ajouter des commentaires en fonction de leur expérience de conseiller pédagogique. La grille utilisée, auprès des conseillers pédagogiques, et portant à la fois sur l'accueil et la formation des adultes, se retrouve en **annexe A4**.

2.3.5 Entrevues avec les enseignants

Deux enseignants par CEA, pour un total de six, sont interviewés, à leur travail, par les deux assistants de recherche. Ces entrevues, d'environ une heure, sont menées à partir d'une grille, créée par l'équipe de recherche et pré-testée auprès de deux enseignantes spécialistes, une en français et l'autre en mathématiques. Ces matières sont retenues, car elles constituent l'essentiel de la formation au DES01. La grille permet aux répondants de se prononcer sur cinq thèmes parmi lesquels deux questions sont formulées spécifiquement pour les spécialistes en français ou en mathématiques. Le premier thème s'intéresse au contexte de la formation des adultes et plus spécifiquement, 1) au processus d'admission et d'inscription au CEA, 2) aux facteurs facilitant le retour ou la poursuite des études, ainsi que ceux nuisant à ce processus, 3) à la composition du groupe-classe. Le soutien pédagogique aux adultes en formation est ensuite abordé comme deuxième thème : quel est le rôle de ces enseignants auprès des adultes, quelles approches pédagogiques utilisent-ils et qu'elles sont les stratégies de leur établissement pour aider les élèves en difficulté? Le troisième thème porte sur le processus de formation : description des motivations des adultes à persévérer et réussir dans leurs études; possibilités de tenir compte des aspirations personnelles des adultes durant leur formation. Le contexte de la formation est étudié dans le quatrième thème : Quelles sont les étapes difficiles et les stratégies pour les franchir en français ou en mathématiques (selon la spécialité de l'enseignant répondant)? Quelles sont les possibilités d'intégration des notions difficiles au quotidien des adultes? Y a-t-il un lien entre l'intégration des notions difficiles et l'intégration des adultes à leur groupe-classe et si oui, quelle est sa nature? Le cinquième thème porte sur la notion de réussite : description des progrès ou des difficultés des adultes durant leur formation;

identification des mesures concrètes du plan de réussite de leur CEA qui favorisent la réussite ; formulation de leur propre définition de la réussite chez les adultes inscrits au DES01. L'entrevue se termine sur les commentaires de ces intervenants en fonction de leur expérience d'enseignant auprès des adultes en formation. La grille des entrevues auprès des enseignants est présentée en **annexe A5**.

2.3.6 Utilisation d'un questionnaire auprès des participants

Un questionnaire est bâti, par l'équipe de recherche, afin de déterminer le profil sociodémographique des répondants. Cet outil permet de recueillir de l'information sur l'âge, le genre, l'origine ethnique, la citoyenneté, les statuts civil, familial, professionnel et économique (revenus) des répondants, ainsi que sur leur niveau d'éducation et celui de leurs parents. Une question porte également sur leur appartenance à des réseaux associatifs. Pour la version complète de ce questionnaire, voir l'**annexe A6**.

2.3.7 Consultation de documents écrits

L'analyse du cheminement éducatif des adultes, fréquentant ou ayant fréquenté un CEA, comprend l'étude de leur relevé de notes, afin d'estimer leur réussite scolaire. Comme les entrevues ont lieu à différents moments du processus de scolarisation de ces adultes, certains relevés comportent peu de résultats, alors que d'autres couvrent l'étape entière du DES01. Tous les relevés de notes sont obtenus, sauf un qui n'a pu être retracé par l'agent d'administration d'un CEA.

Chaque CEA accepte de remettre à l'équipe de recherche son plan d'action, qui inclue un *Plan de réussite*. Ces plans permettent de cerner les moyens mis de l'avant par chaque institution afin de promouvoir la réussite des adultes en formation. Ces plans sont aussi utilisés lors des entrevues avec les directions de CEA, les conseillers pédagogiques et les enseignants pour qu'ils pointent les actions concrètes ayant favorisé la réussite et celles étant moins efficaces à cet effet. Afin de faciliter la cueillette de ces données, des tableaux synthèse sont rédigés par l'équipe de recherche pour être utilisés lors des interviews.

2.4 TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES

Les principales sources d'information sont tirées des entrevues effectuées auprès des adultes fréquentant ou ayant fréquenté un CEA sélectionné, ainsi que d'interviews auprès des directions de ces CEA, de conseillers pédagogiques et d'enseignants.⁴ Un procédé d'analyse qualitative a été effectué pour la réduction et la condensation des données (Poisson, 1991; Corbin, 1986a, 1986b), permettant de dégager, à la lecture des réponses obtenues, des unités sémantiques. Ces unités sémantiques sont ensuite regroupées selon des catégories préétablies, à partir des objectifs de la recherche, ou de nouvelles catégories, issues du matériel recueilli, mais correspondant aussi à ces objectifs. (L'Écuyer, 1987).

2.4.1 Données sur les adultes répondants

En ce qui a trait aux entrevues menées auprès des adultes, l'analyse du degré d'atteinte de leurs objectifs de formation permet de dégager trois types de réussite : complète, partielle ou non avenue (voir la section 3.2 du chapitre suivant). Par la suite, les réponses à chacune des questions de la grille sont analysées à partir d'un tableau à neuf entrées, tenant compte sur un

4. Toutes ces entrevues, enregistrées sur bande audio, ont été transcrites mot à mot par une étudiante et une professionnelle en transcription d'entrevues.

axe du milieu de vie des répondants (rural, semi-rural, urbain) et sur l'autre axe du degré d'atteinte (complète, partielle ou nulle) des objectifs de formation des répondants. La compilation des données sur de tels tableaux permet de capter la richesse du discours, en incluant toutes les sous-catégories nécessaires pour rendre compte des nuances exprimées. Ces tableaux assurent aussi la possibilité de comptabiliser la fréquence des opinions émises permettant de constater les tendances exprimées et les caractéristiques se rapportant aux répondants de chaque groupe de réussite. Les 46 tableaux de catégorisation ainsi obtenus sont ensuite synthétisés en trois tableaux affichant les facteurs associés à l'atteinte complète, partielle ou non survenue des objectifs personnels de formation des répondants adultes.

Les données sociodémographiques sur les répondants adultes sont compilées et ces résultats, lorsque significatifs, sont intégrés aux tableaux synthèses sur les facteurs liés à chaque type de réussite.

Finalement, pour chaque répondant, des données se rapportant à son profil socioéconomique, à sa biographie éducative passée, à sa participation à la formation étudiée et à ses projets d'avenir sont regroupées sur une fiche synthèse, afin de dégager les différents types de trajectoires individuelles de l'expérience de vie.

2.4.2 Données obtenues auprès des intervenants

Les entrevues des intervenants œuvrant dans les CEA sélectionnés sont analysées par groupe de profession, mais en comparant les réponses des représentants de chaque région, pour en connaître les points communs et les différences. Une synthèse finale a, par la suite, permis de constater les tendances des opinions des intervenants interviewés.

2.5 CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Les répondants, dont les propos sont recueillis, participent à la recherche sur une base volontaire. Chaque adulte en formation ou ayant abandonné leur formation marque son accord à participer aux entrevues par la signature d'un formulaire de consentement dont **l'annexe B1** montre un exemplaire. Un autre formulaire (voir **l'annexe B2**) leur permet de consentir à la relance téléphonique, ainsi qu'à la divulgation à l'équipe de recherche de leurs résultats scolaires. De leur côté, les intervenants signent une feuille de consentement pour marquer leur accord à participer à l'entrevue de recherche (voir **l'annexe B3**). En début d'entrevue, on rappelle aux répondants leur droit d'abstention à répondre, là où ils jugent nécessaire de l'exercer. Finalement, afin de protéger l'anonymat de tous les répondants, les données recueillies sont amalgamées et des noms fictifs utilisés pour désigner les individus dans le rapport de recherche.

3. LES TRAJECTOIRES DE RÉUSSITE

Cette recherche exploratoire, de type qualitatif vise, en prenant compte des indicateurs scolaires officiels de réussite et de persévérance reconnus (Gaudreau, 2001), à reconstruire le concept de réussite éducative en se référant à l'expérience des adultes qui poursuivent une formation de base dans un Centre d'éducation des adultes (CEA). Il s'agit alors de comprendre comment l'expérience structurée de formation de base, plus spécifiquement celle de premier cycle du secondaire (DES01), s'enracine dans les divers parcours éducatifs et les trajectoires de vie de ces individus et est marquée par le contexte immédiat et les stratégies d'apprentissage. Afin d'obtenir un angle large sur ces réalités, huit thèmes sont abordés avec les adultes interviewés : 1) définition par l'individu de son projet de formation; 2) contexte en amont de la formation; 3) soutien social et projet de formation; 4) objectifs officiels des institutions; 5) possibilité de négocier un projet de formation avec l'institution; 6) environnement éducatif; 7) sens de l'efficacité éducative; 8) représentation par l'individu de son expérience. Un neuvième thème portant sur « les stratégies pour maîtriser les notions difficiles » a été abordé. L'analyse de ce contenu a toutefois été écourtée en raison du faible taux de réponses complétées, puisqu'une proportion importante de répondants n'est pas parvenue à identifier précisément les zones de difficultés rencontrées dans la maîtrise des notions de français et de mathématiques associées à la formation de base.

Ce chapitre, décrivant les résultats des entrevues avec les apprenants, permet d'abord de circonscrire la notion de réussite et la définition des trajectoires de réussite, pour ensuite tracer les profils des répondants selon trois groupes d'atteinte de leurs objectifs personnels de formation : la réussite complète, partielle ou à la « non réussite ». Pour cerner ces profils, les caractéristiques socio-démographiques de chaque groupe sont décrites, ainsi que les éléments liés à la formation de base et aux parcours de vie des répondants. Puis, les facteurs liés à chacun des trois types d'atteinte des objectifs sont exposés. Ces facteurs sont présentés en quatre sous-catégories :

1. L'expression de la demande regroupe les données traduisant l'explicitation et la formulation des « besoins de formation de tous les adultes, indépendamment de leur provenance, de leur statut, de leur occupation, etc., afin qu'ils puissent être entendus, clarifiés, soutenus ou valorisés, et qu'on y réponde avec toute la souplesse nécessaire » (Bélanger, Voyer et Wagner, 2004). Les données réunies autour de ce thème portent sur : les motivations à revenir aux études ou à les continuer; les démarches entreprises pour y parvenir et pour obtenir de l'aide financière, s'il y a lieu; l'inscription au CEA, ainsi que les négociations pour adapter l'offre de formation aux besoins particuliers de chaque apprenant.
2. La motivation à réussir se rapporte au degré de persévérance des adultes durant leur formation, ainsi qu'aux valeurs (d'usage ou d'échange; voir 3.3.3) qui sous-tendent cette motivation. Les expériences scolaires passées, qui influencent la motivation, sont aussi décrites.
3. Le processus de formation s'intéresse au cheminement éducatif et aux conditions qui facilitent ou entravent le processus de formation. On y décrit le soutien reçu durant la formation, par les enseignants et le personnel des CEA, ainsi que par les proches des apprenants. Les obstacles, comme les problèmes personnels ou institutionnels y sont aussi analysés.

4. Afin de connaître le contexte de l'expérience de formation des apprenants, des analyses sont conduites en tenant compte de leur milieu de vie respectif, ce qui permet d'obtenir un portrait différencié de chacun de ces milieux.

3.1 NOTION DE RÉUSSITE

Pour cerner le concept de réussite éducative et le distinguer de celui de la réussite scolaire, les répondants identifient, lors d'une première entrevue, les objectifs de formation proposés par l'institution, ainsi que ceux, à court ou long terme, qui leur sont personnels. Pour la grande majorité des répondants, les objectifs reconnus se rapportent à la bonification ou au changement de leur trajectoire professionnelle, par l'obtention d'un Diplôme d'études professionnelles (DEP), d'une Attestation d'études collégiales (AEC) ou d'un Diplôme d'études collégiales (DEC), la formation de base obtenue au CEA constitue simplement un pré-requis à l'atteinte de cet objectif. Environ une année, après la première entrevue, les individus de la cohorte ont fait l'objet d'une relance téléphonique afin d'identifier où ils en sont rendus dans leurs objectifs de formation. Dès lors, il devient possible de cerner la notion de réussite qui se fonde sur le degré d'atteinte des objectifs de formation, tels que précisés par chaque répondant.

3.2 DÉFINITION DES TRAJECTOIRES DE RÉUSSITE

L'analyse du contenu lié à la réussite permet d'en dégager trois types, selon le degré d'atteinte des objectifs de formation visés par les répondants.

1. La réussite est qualifiée de complète lorsque les répondants ont progressé dans leur formation au point d'avoir atteint le but fixé, soit dans leur formation de base ou même professionnelle. Par exemple, au temps deux du processus d'entrevue, Sara a complété un DES01 et obtenu un DEP comme peintre en bâtiment, buts qu'elle s'était fixés. Certains adultes ont révisé à la baisse leurs objectifs de formation de base, afin d'en faciliter ou accélérer l'atteinte, mais sans affecter la poursuite de leurs objectifs professionnels. C'est ainsi qu'au lieu d'obtenir un secondaire V, Serge a complété un Test de développement général (TDG), ce qui lui a permis de s'inscrire plus rapidement à un DEP en automobile, études qu'il poursuit avec succès.

2. La réussite est considérée partielle lorsque les adultes ont progressé, mais sans avoir atteint les objectifs qu'ils s'étaient fixés en formation de base. Le parcours de Georges, en voie de terminer un secondaire V, son objectif, illustre la notion de réussite partielle, car il a fait une demande d'admission dans un cégep dans un programme de sciences humaines, afin d'entreprendre un jour, espère-t-il, des études universitaires en service social.

3. Il y a absence de réussite lorsque les adultes interviewés témoignent n'avoir fait aucun progrès, ou si peu, dans leur formation. Ils en sont, au deuxième temps du processus d'interview, au même point dans l'atteinte de leurs objectifs que lors de la première entrevue. La grande majorité de ces répondants avaient déjà quitté les études lors de la première entrevue et ils n'ont fait aucune tentative de retour aux études.

3.3 PROFIL DES ADULTES AYANT ATTEINT UNE RÉUSSITE COMPLÈTE DES OBJECTIFS PERSONNELS DE FORMATION

Des trente-quatre répondants rejoints au deuxième temps des entrevues, douze ont démontré une réussite complète dans l'atteinte de leurs objectifs de formation de base, puisqu'ils ont acquis les pré-requis nécessaires à la poursuite de leur trajectoire professionnelle. Ce groupe se caractérise par la grande détermination qu'ils démontrent dans la poursuite de leur formation et par la formulation d'idéaux et de visions qui nourrissent leur motivation à réussir, de sorte que leur parcours scolaire se démarque par la continuité. Leurs relations avec les enseignants et le personnel du CEA sont très positives, car ils obtiennent de façon spéciale leur attention et leur soutien.

3.3.1 Profil socio-démographique des adultes ayant atteint leurs objectifs de formation

Parmi les douze répondants ayant atteint la pleine réussite, six vivent en milieu rural (tableau 2). Ils sont davantage des hommes et ils sont plutôt jeunes (moins de 25 ans), ce qui pourrait expliquer que plus de la moitié d'entre eux habitent chez leurs parents. Ils sont en grande majorité célibataires et puisqu'ils vivent moins en couple, ils ont peu charge d'enfants. De façon atypique, c'est parmi ce groupe, ayant complètement réussi, que l'on retrouve le degré de scolarité le plus faible chez leurs parents. En effet, 37% des pères et mères de ces adultes n'ont qu'une formation primaire et un autre 37%, une formation secondaire. Les résultats pour cette variable sont toutefois moins fiables, parce que le tiers des répondants, affichant une pleine réussite de leurs objectifs, ne connaissent pas le niveau de scolarité de leurs parents (père et mère). En ce qui a trait au statut économique, le revenu moyen des 34 répondants est très faible, puisqu'il se situe à moins de 11 000\$ (pour 2004). C'est dans le groupe de ceux ayant pleinement réussi que l'on retrouve la plus faible moyenne de revenus (9 375\$), mais il y a peu de variations entre les trois groupes catégorisés selon les types de réussite. Au moment de leur formation au CEA, la grande majorité de ceux ayant réussi (82%) sont inactifs sur le plan professionnel; ils reçoivent alors des prestations gouvernementales, surtout du Centre local d'emploi (CLE) ou ils sont à la charge de leurs parents. Cinq des douze adultes ayant réussi sont des immigrants, dont quatre ont déjà complété, au moins en partie, le DES02 ou l'équivalent dans leur pays.

3.3.2 Formation de base et parcours de vie scolaire/réussite complète

Les adultes rattachés au groupe de la réussite montrent de la ténacité dans leur parcours scolaire, puisque peu d'entre eux ont abandonné leurs études, tant au secondaire, qu'au CEA. Le tiers d'entre eux n'ont jamais abandonné leurs études secondaires, parce qu'ayant vécu un retard de scolarisation, ils ont poursuivi leurs études au CEA, lorsqu'ils ont atteint l'âge de 18 ans. Ce retard est attribuable en grande partie à des problèmes d'apprentissage. Continuer à étudier en dépit de sérieuses difficultés d'apprentissage constitue en soi une marque de ténacité. D'autres sont des immigrants devant suivre des cours d'appoint, surtout avant un passage à des études professionnelles ou collégiales. Certains ont trouvé un peu exigeant ce passage obligé par le CEA, parce qu'ils avaient déjà complété leurs études secondaires dans leur pays respectif, mais ils voyaient quand même l'utilité de cette mise-à-niveau, d'abord en français : *Premièrement, je voulais améliorer mon français...* (Aïcha), mais aussi pour d'autres connaissances de base : *...les cours de maths, c'est très important pour moi pour aller à architecture et tout ça, c'est très important* (Karim).

Le passage au CEA pour ces jeunes immigrants peut aussi constituer un apport pour leur développement personnel : *Si j'avais arrêté à 18 ans (les études secondaires) j'aurais pas une bonne langue pour communiquer avec les gens, pour avoir des amis... tout ça* (Karim). Sur le plan méthodologique, le choix de ces répondants immigrants constitue une erreur de sélection, car ils ont déjà terminé un DES01 au moment de la première entrevue, ce qui rend leur objectif, de compléter le secondaire, plus facile à atteindre.

Tableau 2 : Principales caractéristiques socio-démographiques des apprenants en fonction de leur type de réussite
(N=34)

Principales caractéristiques socio-démographiques		Réussite complète n = 12	Réussite partielle n = 14	Absence de réussite n = 8
Milieu	Rural:	6	3	3
	Semi-rural:	3	7	2
	Urbain :	3	4	3
Genre	Homme :	7	6	4
	Femme :	5	8	4
Âge	25 ans et moins :	7	4	4
	Plus de 25 ans :	5	10	4
Nombre d'immigrants :		5	1	1
Salaire moyen :		9 375\$	10 625\$	9 687\$

3.3.3 Facteurs liés à la réussite complète des objectifs personnels de formation

- Expression de la demande et réussite complète

Les adultes ayant une réussite complète sont motivés à entrer au CEA par la perspective d'obtenir une formation reconnue, que ce soit au niveau secondaire, professionnel, collégial ou universitaire, alors que les adultes associés aux deux autres types de réussite, pointent plutôt l'obtention d'un DES comme motif principal d'un retour aux études. Bref, l'horizon professionnel de ceux ayant pleinement réussi semble comporter une plus grande envergure.

Pour avoir un bon travail il faut avoir un diplôme professionnel minimum. A part ça, tout le travail qu'on peut trouver c'est au salaire minimum. Le diplôme c'est important. [...] Et l'université c'est le plus payant jusqu'à maintenant. [...] Donc il faut penser, il faut faire le calcul puis après ça il faut décider. Travailler à 8 dollars à l'heure ou bien étudier. (Karim).

J'espère que tout le monde va travailler fort pour réaliser son rêve et j'espère que tout le monde va avoir un diplôme parce que c'est une chose importante. [...] Par exemple dans les pays arabes quand l'homme va se marier avec une femme c'est la première chose qu'il va regarder. Si elle a un diplôme tant mieux pour elle et pour lui aussi. C'est important le diplôme. (Aïcha)

La vision du futur de ceux ayant réussi ne se limite pas à l'obtention d'une formation reconnue, puisque la majorité d'entre eux identifie un objectif professionnel comme cible ultime de la trajectoire de leur réussite.

Toujours en ce qui a trait à l'expression de la demande, l'étape de la cueillette d'information sur l'admission à un CEA est escamotée par une majorité de répondants à la recherche, sauf pour ceux ayant atteint une pleine réussite qui, dans une grande proportion, ont montré l'initiative de prendre des informations, auprès de leurs amis : *T'as des amis, pis de bouche à oreille, l'information se transmet partout, on en entend partout.* Tout comme le montrent Gallagher, Crossan, Field et Merrill (2002), la présence d'amis déjà inscrits au CEA ou y ayant obtenu une formation constitue un attrait pour s'y inscrire à son tour. Lavoie et al. (2004) précisent à ce sujet que « l'exemple ou le récit de vie de pairs qui ont vécu l'expérience de la formation et qui témoignent de l'ensemble du processus vécu dans les activités de formation est un moyen efficace » de convaincre un adulte de poursuivre des études. On s'informe aussi, mais dans une moindre mesure, auprès des médias : *On en parle à la télévision, y'a des publicités partout, il y en a en masse...* (Sara).

Pour une bonne proportion des répondants à la recherche, le projet de compléter leur secondaire n'est possible que par l'obtention d'un soutien financier. Dans le cas de ceux ayant pleinement réussi, c'est avec le CLE que des démarches sont entreprises. Cette étape est particulièrement ardue pour certains répondants :

T'sé, ils voulaient pas me financer parce que j'avais pas droit au chômage, pis d'habitude c'est le chômage... en tout cas c'est toute une affaire, ça finissait pus, ça été long les démarches avant que je puisse venir. [...] Là je chialais un petit peu, je disais voyons chu motivé, ben financez-moi; il y en a qui veulent pas y aller [au CEA] pis ils sont financés tout de suite de même. Pis là il fallait que ce soit [un secteur de travail] en demande, pis ci, pis ça, pis là je savais pas où m'en aller. (Philippe)

Afin d'accéder à du soutien financier, une proportion des répondants, comme Philippe, ont dû s'inscrire à la Sécurité du revenu :

Ben il a fallu que je pile sur mon orgueil dur, pis que je passe par l'humilité, parce que j'ai jamais voulu avoir l'aide sociale; les B.S. je les sous-estimais pis je me disais : « Je serai jamais là-dessus moi ». Pis tout le monde dans ma famille l'avait déjà été, pis je me disais : « Non, je suis pas un raté ». Mais là pour pouvoir avoir Emploi-Québec... parce que je veux que ça se fasse vite mes études... Ça m'a donné un gros coup, mais j'avais pas le choix. (Philippe)

Toutefois, ce passage obligé vers l'obtention d'un soutien financier par le CLE rapporte à ceux qui en bénéficient puisqu'il est nettement associé à une meilleure réussite chez les adultes en formation.

Un grand nombre de répondants de la recherche ont affirmé, dans le contexte de l'expression de la demande, n'avoir rencontré que peu d'obstacles lors de leur inscription au CEA et cela est d'autant vrai pour les adultes ayant atteint une réussite complète puisqu'ils rapportent tous n'avoir eu aucun obstacle à cette étape. Ce sont ces mêmes répondants qui soulignent que le choix des objectifs de formation s'est fait sans heurts puisque la très grande majorité disent qu'il y a eu coïncidence entre leurs objectifs personnels et ceux proposés par le CEA. Ces répondants ne sentent pas le besoin de négocier la teneur de leur projet de formation; ils connaissent les exigences du CEA et ils les endossent avant même de s'y inscrire.

● Motivation à réussir et réussite complète

Le groupe des adultes associés à la réussite de leurs objectifs de formation se distingue par la qualité de leur motivation à poursuivre leurs études. Certains d'entre eux soulignent spontanément l'importance du courage, de la persévérance et de la motivation pour progresser dans sa formation :

S'il y a quelqu'un d'autre qui veut étudier au CEA, il ne faut pas lâcher. Après que tu commences, tout va bien. (Ara)

Je pense que malgré nos soucis, si tu as envie de t'en sortir tu peux y arriver. Il faut que tu prennes le courage de le faire parce que c'est pour toi, c'est pour ta vie. Si tu as le goût de le faire, tu vas le faire. (Pedro)

Ben moi c'est évident pour moi qu'il faut s'accrocher, c'est dur mais faut le faire parce qu'après ça on est tellement fier. C'est sûr qu'on peut pas y arriver si on reste accrocher aux choses mondaines, au matériel ou quoi que ce soit. Faut pas faire ça juste non plus pour arriver à un sommet de richesse ou quoi que ce soit, c'est plus personnel : acquérir quelque chose, faire quelque chose de consistant dans la vie. (Philippe)

D'autres voient la possibilité de compléter des études comme une chance à saisir pour développer le potentiel de chacun :

Chaque personne a du potentiel mais il faut l'exploiter, c'est comme un diamant à l'état brut, il faut que tu le façonnes pour réussir, pour donner ton éclat magique. C'est comme ça que je vois chaque personne, pas moi précisément mais chaque personne, il faut trouver ce qu'il veut réussir dans sa vie... (Marco)

Rochex (1995) affirme que les élèves qui réussissent le mieux se réfèrent souvent à la valeur formative et culturelle, à la signification sociale des savoirs et des disciplines scolaires. Dans l'actuelle recherche, parmi les adultes ayant pleinement réussi, plusieurs identifient l'apprentissage de nouvelles connaissances comme une motivation à se former :

... c'est important d'apprendre quelque chose, de connaître plus de choses, c'est important dans la vie, parce qu'on évolue aussi et à un moment donné, quand on n'apprend rien on va devenir perdu dans notre monde... (Philippe)

Ce qui démarque ces adultes, quant à leur motivation, c'est leur détermination à terminer le DES01, car la grande majorité d'entre eux n'a songé à aucun moment à quitter le CEA durant leur formation. Par contre, il arrive, quand les personnes ont de la difficulté à réussir, qu'on leur conseille d'abandonner. Même si ce conseil provient d'un enseignant, une adulte a décidé de poursuivre ses études avec toute la persévérance dont elle était capable :

...il y a un prof à l'école [secondaire], quand je voulais venir aux adultes, il m'a dit que je ne serais jamais capable de faire mon diplôme. Moi pour lui prouver le contraire, ben je suis allée m'inscrire [au CEA] pis regarde aujourd'hui... [Elle a réussi ses objectifs de formation] Je l'ai rencontré, pis je lui ai dit où est-ce que j'étais rendue, pis il a dit que j'étais une bonne fonceuse pis de continuer. Juste les paroles d'un prof, c'est ça que ça a fait. [...] Je pense pas que c'était une bonne chose [ce conseil] parce que si je l'avais écouté, j'aurais lâché l'école. (Sonia)

Pour bien cerner la motivation intrinsèque des adultes aux études, on leur a demandé d'identifier les valeurs d'usage reliées à leur formation⁵. On peut retrouver, comme exemples de valeurs d'usage, de mieux maîtriser l'orthographe française, d'aider ses enfants dans leurs devoirs ou simplement être fier d'avoir un diplôme :

...je veux finir mon secondaire V comme tout le monde [...] de pouvoir dire au moins que j'ai recommencé [le secondaire] pis d'être fière de l'avoir fini. (Clémence)

Les valeurs d'usage les plus mentionnées sont celles reliées au français et aux mathématiques, surtout pour ceux ayant atteint une réussite complète ou partielle. Pour les immigrants, mieux connaître le français, comme langue d'usage, s'avère une grande motivation tout comme de mieux connaître l'histoire du Québec.

J'aimerais savoir plus mon histoire de [secondaire] IV pour connaître l'histoire du Canada et du Québec. C'est important pour pas faire les mêmes erreurs que l'on a fait avant, pour pas les répéter dans le futur. (Marco)

À la motivation intrinsèque s'ajoute celle de nature extrinsèque, soit la valeur d'échange⁶. L'obtention d'un diplôme est la valeur d'échange la plus mentionnée par l'ensemble des répondants, mais davantage par les adultes ayant atteint leurs objectifs de formation.

La motivation à étudier est aussi modulée par les expériences passées de scolarisation. Selon certains auteurs, un passé scolaire marqué par les traumatismes de l'échec peut mettre en péril la réussite des adultes désirant poursuivre des études en formation de base (Elias, 2000; Lavoie et al., 2004) Toutefois, dans la cohorte de ceux ayant bien réussi, il semble que les expériences scolaires passées aient été plutôt positives, puisque c'est dans ce groupe qu'il y a eu le moins d'abandons tant au niveau des études secondaires, que celles au CEA. Ce sous-groupe affiche donc un préjugé favorable envers la valeur et l'intérêt des études. Cette idée se confirme lorsque ces mêmes répondants affirment que l'obtention d'un DES01 est importante pour la réussite professionnelle et personnelle.

● Processus de formation et réussite complète

Le processus de formation des adultes associés à la pleine réussite semble marqué par la fluidité puisque même s'ils y rencontrent des obstacles, ils obtiennent du soutien pour les surmonter. Parce qu'ils savent analyser leur expérience académique avec acuité, l'obstacle le plus fréquemment nommé par ces répondants se rapporte aux problèmes d'apprentissage. Lorsque ces adultes rencontrent ce genre d'obstacles, ou même d'autres, ils disent pouvoir compter sur

5. Les **valeurs d'usage** correspondent à des gains qui donnent accès à des connaissances servant à mieux résoudre des problèmes quotidiens, à étayer une culture du savoir ou des arts ou à nourrir des sentiments personnels d'accomplissement et de fierté.

6. La **valeur d'échange** permet de mesurer la somme des acquis par l'ampleur des bénéfices qu'elle apporte.

le soutien et l'aide des enseignants et des employés du CEA pour les surmonter. Plus la réussite des adultes est grande, plus ils disent que les enseignants sont une source de soutien durant leur formation : *Les profs, ils m'ont encouragée et sans eux je n'aurais pas été vers mon équivalence* (TENS). *Ils m'ont aidée* (Évelyne).

Il y a toujours les professionnels à l'école qui sont toujours prêts à t'aider pour te donner des conseils pis des fois il y a des profs qui peuvent t'aider aussi donc ils te donnent des bons trucs pour progresser. Ils nous supportent, ils nous encouragent. (Clémence)

Quand on leur demande de l'aide, ben ils [les enseignants] nous aident, ils disent pas : ben là ça fait six fois que je te l'explique! Non, ils sont calmes pis ils continuent de l'expliquer encore jusqu'à temps qu'on comprenne comme il faut, pis ils font des exemples; oui, je trouve qu'ils sont bons. Je suis satisfait. [...] Je pensais aussi que c'était des profs qui avaient un peu de connaissance dans chaque matière, fait qu'ils n'étaient pas peut-être vraiment bons, mais ils sont vraiment compétents dans ce qu'ils font. En tout cas ceux que j'ai, ils sont vraiment bons. (Philippe)

Le manque d'argent est aussi identifié comme source d'obstacles, durant leur formation, par quelques répondants de ce sous-groupe. Ce jeune homme a vu son revenu fléchir subitement : *Moi chu habitué de dépenser, je gagnais pis je dépensais, pis là tu tombes du jour au lendemain, tu peux pu dépenser, t'en as plus!* (Nicolas). Un autre a dû demander le soutien financier de ses parents : *Mon père, au début, il ne voulait pas m'aider parce que moi j'avais un emploi à temps partiel. L'emploi il n'y avait plus de travail, alors je suis rentrée dans une situation stressante, donc j'avais pas d'argent pour payer.* Son père a fini par l'aider : *Vu que j'avais pas d'emploi, il n'avait pas le choix* (Ara).

Si très peu de participants à la recherche ont offert des suggestions d'amélioration, en ce qui a trait au programme de formation au CEA ou à son contexte, ceux ayant atteint une réussite complète n'ont fait aucune suggestion à ce propos. Cette attitude s'inscrit probablement dans le sens des données montrant que c'est ce groupe qui a le moins identifié d'obstacles rencontrés durant leur formation, les rendant ainsi moins sensibles aux bonifications à apporter.

- Milieu de vie et réussite complète

En comparaison aux milieux urbain et semi-rural, c'est en milieu rural que le taux de réussite est le meilleur puisque la moitié des adultes qui y vivent ont atteint leurs objectifs de formation. De façon paradoxale, ce sont les adultes en milieu rural qui présentent le plus haut taux de problèmes d'apprentissage, dans le sous-groupe de ceux ayant atteint leurs objectifs de formation. Ces résultats peuvent s'expliquer du fait qu'il y semble plus facile, pour ces adultes, de réviser leurs objectifs de formation et d'opter pour une forme de reconnaissance des acquis, comme le Test de développement général (TDG) et le Test d'équivalence de niveau scolarité (TENS), et ainsi conclure plus rapidement leur formation. Ce processus de révision semble mieux s'enclencher que dans les deux autres milieux, parce que les adultes du milieu rural reçoivent davantage un suivi pédagogique durant leur formation, ce qui crée un lien de confiance entre les adultes et les intervenants du CEA. Comme la majorité des adultes fréquentant les CEA rêvent de terminer des études secondaires, réviser leurs objectifs à la baisse constitue une décision douloureuse et c'est grâce à la qualité du lien avec leurs

intervenants qu'ils arrivent à s'y résoudre, comme montre le témoignage d'une jeune femme fréquentant un CEA en milieu rural :

Il a vraiment fallu que je fasse un deuil parce que moi, je voulais vraiment avoir mon vrai V [DES]. C'est ce que je voulais et j'ai réalisé que j'étais pas capable de le faire donc il a fallu que je m'adapte à cette situation-là et que je l'accepte. [...] C'est mon conseiller qui me l'a proposé. (Sonia)

En milieu rural, les adultes âgés de plus de 25 ans réussissent quatre fois mieux l'atteinte de leurs objectifs de formation que ceux de cet âge vivant dans les deux autres milieux. La qualité du suivi et la possibilité de réviser les objectifs de formation pourraient ici aussi expliquer ce taux de réussite.

3.4 PROFIL DES ADULTES AYANT ATTEINT UNE RÉUSSITE PARTIELLE DES OBJECTIFS PERSONNELS DE FORMATION

L'analyse du contenu de la deuxième entrevue révèle qu'une majorité de répondants ont atteint, de façon partielle, leurs objectifs de formation. La réussite partielle des objectifs signifie que ces adultes ont fait des progrès véritables dans le cheminement de leur formation, mais qu'il leur reste quelques étapes à franchir pour atteindre la pleine réussite. L'expérience de vie, personnelle et scolaire, des adultes ayant atteint partiellement leurs objectifs se démarque du fait que leurs témoignages dessinent le parcours d'un périple semblant ardu, de par sa longueur dans le temps et ses conditions économiques axées sur l'insuffisance. Ces adultes entreprennent ce périple en comptant d'abord sur leurs propres forces, ce qui peut également le rendre plus difficile à compléter. Si cette constatation s'avère pour une majorité des répondants de ce sous-groupe, elle est toutefois différente pour les quatre participants au Regroupement économique et social du Sud-Ouest (RESO), en milieu urbain⁷, dont trois mentionnent recevoir le soutien des intervenants de ce programme lors des difficultés rencontrées en cours de formation. Une répondante résume en ses termes la mission de RESO :

Le RESO ça aide les personnes qui reviennent à l'école et qui sont, par exemple, sur l'aide sociale ou sur le chômage. Eux autres, [RESO] ils nous encadrent plus et puis ils nous aident un peu. Si tu as des problèmes ils vont t'aider et puis ils te mettent dans des classes réduites donc souvent dans ces classes là tu as des personnes de ton âge; il y a des jeunes mais ce sont des jeunes tranquilles, pas trop énervés. (Johanne)

Il semble donc que la persévérance de ces adultes soit liée au soutien des intervenants du programme RESO.

Finalement, le trajet de vie scolaire, des adultes ayant partiellement réussi leurs objectifs, est marqué par la discontinuité; car une majorité d'entre eux ont abandonné leurs études secondaires, mais leur passage au CEA est marqué lui par la continuité.

7. RESO est une corporation de développement économique communautaire qui travaille à la revitalisation économique et sociale des quartiers du Sud-Ouest de Montréal. Depuis sa fondation en 1990, le RESO a accompagné des milliers de personnes sans emploi qui se sont engagées dans une variété de démarches volontaires de formation et de réintégration au travail. (Pour plus de renseignement voir : www.resomtl.com).

3.4.1 Profil socio-démographique des adultes ayant atteint une réussite partielle

La moitié des répondants, soit sept sur quatorze, ayant atteint un niveau de réussite qualifié de « partielle » habitent dans une région semi-rurale (voir tableau 2). Ce sous-groupe est constitué d'un peu plus de femmes (8/14) et la plus grande proportion d'entre elles (86%) sont âgées de plus de 25 ans. Ces répondants vivent davantage en couple (5/14) et ce sont eux qui ont le plus charge d'enfants (43%), contre 16% pour la réussite complète et 8% pour ceux n'ayant pas progressé dans leur formation. Dans ce sous-groupe de ceux ayant partiellement réussi leurs objectifs, ce sont plus des hommes que des femmes qui ont la charge d'enfants. Ces répondants bénéficient d'un revenu moyen un peu plus élevé (10 625\$) que ceux des deux autres groupes et cela est d'autant plus vrai pour leurs conjoints (13 750\$). Un salaire familial moyen n'a pas pu être calculé pour les deux autres types de réussite, car un seul répondant par groupe vit en couple. Les répondants, ayant partiellement réussi, comme ceux ayant complètement réussi, sont majoritairement (86%) en dehors du marché du travail au moment de leur formation.

Tout comme dans le contexte de la réussite complète, une bonne proportion des répondants ayant atteint partiellement leurs objectifs, ne connaissent pas le niveau de scolarité de leurs parents, surtout en ce qui a trait à celle de leur père. La formation moyenne des parents, des neuf répondants connaissant la scolarité de leurs parents, est le secondaire. Peu de parents des répondants à la recherche ont des formations universitaires, mais c'est dans le sous-groupe de ceux ayant réussi partiellement que l'on retrouve le plus de diplômes universitaires : deux pères et une mère. Des 14 répondants ayant atteint une réussite partielle, un seul est immigrant.

3.4.2 Formation de base et parcours de vie scolaire/réussite partielle

Le début du parcours scolaire des adultes ayant atteint une réussite partielle est marqué par la discontinuité, puisqu'une majorité d'entre eux ont abandonné leurs études à l'école secondaire. Par contre, cette discontinuité s'estompe lors de leur passage au CEA, puisque le taux d'abandon diminue de façon marquée. Le motif d'abandon principalement évoqué par ces décrocheurs, au secondaire, est le manque d'intérêt pour les études, surtout si le contexte de la vie familiale présente de grandes difficultés : *Quand j'étais en centre d'accueil, ils m'ont fait reprendre l'école là, mais j'étais obligée; j'étais assise là, mais je faisais rien. J'avais tellement pas des bonnes notes, je coulais tout le temps pis toute, donc ça me donnait rien.* (Nadine)

Mes parents y ont divorcé. [...] Ma mère, il a fallu qu'elle se trouve une job, pis là ça pas été facile, elle s'est en allée en restauration. Fait que là c'est moé qui est tombée avec mon petit frère, faire le souper, les devoirs, fait que chu tombé plein de responsabilités déjà, ben, ben jeune là. [...] Peut-être que l'école fittait [convenait] pus dans mon décor, t'sais. [...] J'étais une vraie bombe dans ce temps-là, de toute façon; j'étais une bombe explosive d'émotions. Tout me fâchait ou tout me faisait du bien, c'était un des deux. Non mais l'école c'était carrément pas dans le beat là, j'avais pas vraiment pantoute besoin de ça dans ce temps-là. Aucun intérêt. (Valérie) Malgré un contexte de vie familiale très difficile, les études ont gagné de l'importance pour un autre répondant, durant son secondaire, grâce à un projet pédagogique spécial, mais cette expérience fut trop brève pour maintenir son intérêt :

Ils ont parti un programme [à l'école secondaire] qui était le CPTI, le Cheminement particulier temporaire intensif. [...] C'était pour rattraper mon I pour aller en II pis j'ai eu des super bonnes notes, j'ai réussi à passer au travers super bien, pis [l'année suivante] je me suis retrouvé en régulier III, pis c'est là que j'ai lâché. [...] Après ça, j'étais juste tanné de l'école pis je voulais pas être là, je me sentais pas à ma place. C'est pour ça que j'ai lâché, j'étais en famille d'accueil en ce temps là pis l'agent a tout essayé pour que j'y retourne, mais je voulais rien savoir. (Georges)

3.4.3 Facteurs liés à la réussite partielle des objectifs personnels de formation

● Expression de la demande et réussite partielle

De façon particulière, le sous-groupe de ceux ayant atteint une réussite partielle de leurs objectifs de formation, identifie comme principal apport d'un retour aux études « l'obtention d'un meilleur emploi ». Améliorer son sort sur le plan économique semble une grande préoccupation pour ces répondants, surtout ceux issus du milieu semi-urbain, car ils mentionnent, fréquemment le manque d'argent comme difficulté rencontrée au cours de leur parcours éducatif au CEA.

Quant aux transitions de vie, qui peuvent conduire à un retour aux études, même si une majorité de répondants de ce sous-groupe ont dit avoir vécu des changements avant leur entrée au CEA, aucun profil ne se dégage des réponses. Toutefois, des répondants ont mentionné avoir vécu une prise de conscience salutaire comme un des motifs ayant déterminé leur retour aux études :

Je bossais beaucoup quand j'étais jeune, 17-20 ans. J'ai brassé pas mal, gros même, pis c'était pas le moment d'entrer à l'école, j'avais pas la tête à ça pantoute. Pis je te dirais que je me suis calmé. Le voyage en Colombie-Britannique, ça m'a beaucoup tranquilisé. Puis en Europe, j'ai vraiment réalisé qu'il fallait que je fasse d'autre chose de ma vie. (Charles)

Le retour aux études des adultes ayant atteint une réussite partielle a-t-il été facilité d'une façon quelconque? Oui, d'une certaine manière, car une majorité de répondants disent avoir été référés au CEA par un professionnel en enseignement ou en carriéologie, surtout en milieu semi-rural, ce qui a probablement facilité leur accès au CEA. Ce résultat montre que le milieu semi-rural est le mieux organisé pour conseiller les adultes dans la planification de leur formation et de leur choix professionnel. Les réseaux formels (clubs sociaux ou sportifs, organismes communautaires) ou les réseaux informels (parents et amis) jouent-ils un rôle de soutien dans le projet d'inscription au CEA des répondants à la recherche? Très peu selon les réponses obtenues, surtout celles des adultes ayant atteint partiellement leurs objectifs de formation, puisque la majorité d'entre eux affirme n'avoir pas reçu ce genre d'aide lors de leur décision de suivre une formation. Cette donnée montre que les adultes de ce sous-groupe peuvent vivre un certain isolement social. Parmi les cinq travailleurs de ce sous-groupe, deux ont pointé une réaction mitigée ou franchement désapprouvante de leur employeur en ce qui a trait à leur inscription au CEA, ce qui n'a pas été mentionné dans les deux autres types de réussite : « *Mon employeur, lui il voulait pas que je lâche la job, lui il me décourageait, mais lui de toute façon, il me décourageait de tout* » (Léon). Ces nombres sont très petits et donc peu significatifs, mais ils s'inscrivent au sein d'autres données montrant que ces adultes devaient compter d'abord sur leurs propres capacités pour amorcer leur projet de formation. Il se peut

également que la désapprobation des employeurs ralentisse la progression de ces adultes en formation.

Environ le tiers des répondants de la recherche ont éprouvé des difficultés, avant l'inscription au CEA, à l'étape où ils doivent se qualifier à l'admission ou pour de l'aide financière. Cependant, une majorité de ceux ayant atteint une réussite partielle ont déclaré n'avoir rencontré aucune difficulté avant leur admission au CEA.

Les négociations avec le CLE se sont, dans l'ensemble, bien déroulées et plusieurs adultes ont apprécié le travail de réflexion effectué avec un professionnel en choix de carrière, afin de mieux déterminer leurs objectifs professionnels.

Ce que j'ai aimé dans Emploi-Québec c'est qu'ils m'ont envoyé voir un orienteur, pis lui il m'a fait faire les tests pis tout. Ça j'ai trouvé ça spécial, parce que tu arrives à son bureau pis à la fin il te dit, regarde, t'es comme ça, pis comme ça, pis tu tombes presque sur le dos tellement il te décrit bien. (Georges)

Le même répondant s'interroge toutefois sur le pouvoir que détiennent ces professionnels sur le parcours éducatif et professionnel des adultes désirant s'inscrire à un CEA :

Personnellement, je n'ai pas eu d'obstacles en tant que tel mais [...] l'orienteur, c'est vraiment lui qui a le sort sur ta vie.

Q : Tu trouves qu'ils ont beaucoup de pouvoirs ces gens là?

Beaucoup, beaucoup trop. Oui, parce qu'en tant que tel si je rêve de me bâtir une vie, un avenir, mais si l'orienteur il te dirait que t'es pas fait pour ça.... Tu fais quoi, l'aide sociale, pis les petites jobs encore, toute ma vie de même? (Georges)

Pour obtenir le soutien financier du CLE, il faut savoir déterminer ses objectifs professionnels, mais il faut parfois les adapter aux normes de l'organisme gouvernemental :

Avec Emploi Québec, t'as pas le droit de dire que tu t'en vas faire un bac., parce que si non, ils te financent pas. [...] L'orienteur m'a dit que si je disais que j'allais faire une technique, j'aurais pas de problème, pis ils vont me financer mon secondaire V, [ce qui a été effectivement le cas]. (Georges)

En ce qui a trait à la coïncidence entre les objectifs de formation personnels et institutionnels, le groupe ayant atteint une réussite partielle évoque davantage qu'il n'y a pas eu coïncidence entre ces objectifs. Ce résultat s'explique par le mécontentement de trois des quatre participants au programme RESO, en milieu urbain.

Ces derniers affirment que leur objectif était de terminer un secondaire V, au lieu du secondaire IV proposé par leur CEA. Par contre, aucun d'entre eux n'a réussi à compléter le secondaire IV proposé.

La possibilité de négocier des arrangements, lors de l'inscription, a été bien décrite par les adultes ayant partiellement réussi leurs objectifs puisqu'ils sont les plus nombreux à mener de telles négociations. Les arrangements alors les plus fréquemment discutés relèvent des plages horaires (par exemple : faire du français le mardi plutôt que le mercredi) et de l'allongement des échéanciers pour passer les examens. Par contre, les horaires imposés par le CLE ou le programme RESO, les matières à l'étude au DES01 et le choix de l'enseignant ne sont pas négociables. Seuls les étudiants ayant un statut régulier ont la possibilité de négocier leur

horaire, c'est-à-dire le nombre d'heures passées au CEA et les plages horaires, c'est-à-dire de suivre un cours une journée plutôt qu'une autre.

- Motivation à réussir et réussite partielle

Ce qui différencie la motivation des répondants ayant atteint une réussite partielle, c'est son caractère « moyen ». En effet, les variables mesurant la force de la motivation empruntent, dans ce sous-groupe, des valeurs moyennes; elles sont plus faibles que pour ceux ayant complètement réussi l'atteinte de leurs objectifs de formation, mais vraiment plus élevées que pour ceux n'ayant nullement réussi. Cela est particulièrement juste en ce qui a trait à leur volonté de terminer le DES01 et à ne pas abandonner leurs études. Par contre, ces répondants sont mus par la même motivation intrinsèque que le groupe de la pleine réussite, en identifiant une meilleure connaissance du français, mais surtout des mathématiques comme valeur d'usage. Acquérir des connaissances est aussi important, pour « mieux communiquer » (Nadine), « pour le plaisir de savoir » (Caroline) ou la satisfaction de « faire davantage du travail intellectuel » (Léon). De ce groupe, ils sont juste un peu moins nombreux, que ceux ayant pleinement réussi, à considérer que l'obtention d'un diplôme est une valeur d'échange recherchée, fondant leur motivation extrinsèque à étudier.

Quant à l'estimation des capacités à réussir, c'est parmi ceux ayant partiellement réussi que l'on montre le moins de confiance en soi avant de débiter la formation :

Un manque de confiance au niveau des études scolaires, parce que c'est un domaine où j'ai mon point faible, parce que moi travailler ou n'importe quoi, y'a rien qui me fait peur, mais l'école c'est un monde inconnu pour moi, d'une certaine manière... (Cathy)

Mathématiques, anglais, j'étais à peu près sûr d'être capable de les faire, mais français, ça me faisait plus peur de pas y arriver, parce que j'ai tout le temps eu de la misère. Depuis au primaire que j'ai de la misère dans mon français. (Charles)

- Processus de formation et réussite partielle

Le processus de formation de ceux ayant atteint une réussite partielle est marqué d'obstacles à surmonter, qui se rapportent principalement à des problèmes personnels, ce qui est moins mentionné par les autres répondants. Le seul fait d'avoir charge d'enfant peut conduire à un ralentissement du processus de formation :

C'est mes enfants [...] c'est ça qui... pas me nuit, mais ça me retarde. Je suis beaucoup retardée à cause de mes enfants, je suis pas capable d'étudier comme je voudrais. Fait que je le fais tranquillement, mais je sais que finalement ils vont me dire [le CLE] : t'as eu assez de temps, c'est à toi de faire en sorte de les faire garder ou je sais pas quoi. (Caroline)

Les impératifs familiaux sont également identifiés comme pouvant être un obstacle à la participation à la formation par Lavoie et al. (2004), dans son étude auprès d'adultes inscrits au présecondaire. Mais à l'inverse, soulignent ces auteurs, la présence d'enfants au foyer et notamment l'entrée à l'école de ces derniers peut aussi constituer un incitatif à participer à des activités de formation. On observe un phénomène semblable dans la présente recherche :

Ma fille, elle capote, c'est le fun, elle vient à l'école avec moi. [...] Depuis que j'ai recommencé l'école, je trouve que ses notes sont meilleures. [...] Elle vient avec moi et elle voit que c'est dur mais que je lâche pas l'école. [...] Ça la motive à aller à l'école. (Caroline)

Les adultes ayant partiellement réussi reçoivent peu de support des proches et des pairs et surmonter les obstacles rencontrés peut, dès lors, être plus difficile.

Ah, une de mes amies, crime, elle voit que j'ai de la misère au boutte et elle m'a jamais vue de même, mes affaires ont toujours bien été. Là elle voit que je reste dans une maison qui est en train de tomber à terre, pis me voir comme ça, ça lui fait de quoi. Pis les autres, on dirait qu'ils souffrent de ma situation financière, ils voient que je sors pu [...]. Non, ils sont pas encourageants, mais ils n'en reviennent pas que je fasse ça.

Q : Est-ce qu'il y en a qui t'ont critiqué?

Ah oui! Mais j'ai dit je veux avoir mon V, je l'ai jamais eu, pis là c'est le temps de le faire. (Caroline)

Les obstacles décrits peuvent se rapporter à la vie de couple, comme lorsqu'un conjoint ne joue pas de rôle de soutien :

Je trouve que la pire chose c'est d'avoir un amoureux quand tu retournes aux études. À moins que t'aies quelqu'un qui t'appuie énormément là. Mais c'est pas quelque chose que moi j'ai connu. [...] J'savais que si j'avais une relation affective, ça demanderait plus de jus. [...] Dans mon année, j'ai été toute seule, pis j'ai eu quelqu'un, pis ça m'a nui plus que ça m'a aidée. C'est fini [avec lui]. [...] Si je serais trop en amour, je lâcherais l'école pour rester avec mon chum. Fait que moi j'ai pris le choix de finir mon école. (Valérie)

Parfois, l'attitude du conjoint est nettement réfractaire à un retour aux études de sa partenaire :

Mon ex qui me disait que ça servait à rien, que je devais retourner travailler parce que j'habitais avec, pis j'allais faire moins d'argent, mais je travaillais déjà pas... En tout cas, il me disait d'aller me trouver une job à la place, il voulait pas vraiment... [qu'elle fréquente le CEA. Cette dame a finalement quitté ce conjoint pour retourner aux études]. (Nadine)

Ce type d'attitude négative du conjoint a aussi été noté par Lavoie et al. (2004) lorsqu'ils soulignent que certaines de leurs répondantes subissent des remarques désobligeantes ou méprisantes ou même de la violence de la part de leurs conjoints.

D'autres obstacles relèvent de la maladie :

J'ai eu une opération et j'ai été obligée d'être un mois sans venir à l'école, fait que j'ai trouvé ça dur parce qu'en revenant, il fallait que je me remette dedans. (Caroline)

En milieu semi-rural, le manque d'argent est particulièrement mentionné comme première source d'obstacles durant la formation :

C'est l'argent qui est le plus gros problème, qui pourrait nuire et que je pourrais lâcher l'école. (Georges)

C'est plus monétairement mes inquiétudes : je vais-tu être capable de les faire vivre ces enfants-là, je vais-tu les encabaner? T'sais on pourra plus sortir, j'ai pas d'argent pour les sortir. (Caroline)

En plus d'avoir identifié le manque d'argent comme obstacle à leur formation, ce sous-groupe mentionne davantage que l'aide gouvernementale reçue est insuffisante au maintien d'un niveau de vie de base (paiements du loyer et des comptes) durant la formation au CEA :

Ils nous donnent un peu d'argent mais [...] dans le fond ce qu'ils nous donnent ça couvre à peine les dépenses que l'on a. [...] Moi, j'y arrive mais juste parce que j'ai un coloc, qui me paye la moitié du loyer. [...] J'ai 556\$ maintenant; ils m'ont donné 20\$ d'augmentation parce que mon gars est rendu avec moi. Avec mon coloc j'arrive moins serré parce que j'arriverais pas, je te dis, parce que mon fils c'est un ado, pis il est costaud mon gars, donc il mange beaucoup. (Johanne)

Un autre témoignage souligne que l'aide gouvernementale est insuffisante pour faire vivre convenablement une famille monoparentale :

Quand je vois l'annonce, t'sais : Les légumes, en mangez-vous? Ça me choque. On peut pas s'acheter des fruits et des légumes et en manger à chaque jour, c'est tellement cher. [...] Tu veux la santé, le dentiste, les lunettes... Je trouve ça dur, parce que moi mon gars il en porte et c'est cent quelques piastres qui s'en vont, puis là ça veut dire que je coupe sur la bouffe, je coupe sur l'essentiel. Ah, je trouve ça affreux là. Il devrait y avoir une aide pour ces affaires-là : le dentiste, les soins des enfants. (Caroline)

Même si les prestations gouvernementales reçues sont insuffisantes, un répondant souligne que sans aucune aide gouvernementale, il n'aurait pas pu entreprendre d'études :

Avec l'aide d'Emploi Québec, parce que si non ça aurait été sûrement le programme d'aide sociale comme c'était avant. C'est vraiment juste grâce à ça, parce que je pense pas que de travailler à temps partiel, ça fournirait assez d'argent pour que je puisse au moins payer mes comptes. [...] En travaillant à temps partiel ça serait pas possible pantoute, je pourrais même pas y penser, je pense. (Georges)

L'entourage familial de ces adultes vivant des difficultés personnelles durant leur formation apporte-t-il un soutien particulier à ces derniers? En général, non, parce que seulement une minorité de répondants à la recherche reçoit du soutien psychologique de leurs parents et ce sont les adultes ayant atteint une réussite partielle qui en reçoivent le moins. Le soutien est-il plus important de la part des conjoints et les conjointes? Il est difficile d'apprécier véritablement cette situation, car seulement huit répondants sur les trente-quatre formant la cohorte de recherche vivent en couple, mais ceux ayant une réussite partielle sont les plus nombreux à vivre en couple. Parmi ces couples, seulement deux répondants ont affirmé recevoir l'aide technique ou psychologique de leur conjointe. Ces valeurs sont très petites, mais elles pourraient quand même traduire une tendance. Toujours en ce qui a trait à l'étape de la formation, seuls les adultes appartenant à RESO mentionnent avoir reçu le soutien des intervenants de ce programme lorsqu'ils rencontraient des difficultés personnelles :

Ben, ça t'aide si tu as plus de difficultés, tu peux te faire aider plus. S'ils voient que tu es un élève qui est là, pis que tu travailles et que tu en arraches, ils peuvent te

donner une extension. Pis en plus, si tu as un problème, tu peux aller voir la personne qui s'occupe de toi au RESO et discuter avec et parler de tes problèmes et elle peut essayer de trouver des ressources de n'importe quoi. (Johanne)

L'aspect académique de leur formation ne semble pas présenter d'obstacles particuliers pour ces adultes ayant partiellement réussi l'atteinte de leurs objectifs, mais quand ils rencontrent des difficultés scolaires, la moitié d'entre eux dit recevoir l'aide de leurs enseignants pour les surmonter et ce sont eux qui se montrent les plus confiants de progresser en français. Par contre, ils s'estiment moins capables de progresser en mathématiques parce qu'ils doutent de leurs capacités personnelles en ce domaine.

L'enseignement individualisé, soit le régime pédagogique commun à tous les répondants de la recherche, est jugé peu favorable à la création d'un esprit de groupe. À ce propos un adulte éprouve un élan de nostalgie envers les cours magistraux :

S'ils donnaient au moins une heure de cours magistral par semaine, par cours [matière], ça serait quand même bien. Je pense que ça pourrait juste aider le monde, [à apprendre] pis aider le monde aussi à se connaître plus, peut-être qu'il y aurait plus de liens entre les élèves. (Georges)

Cette réflexion obtient un écho dans le témoignage d'une majorité d'adultes qui affirment que réussir à surmonter une difficulté dans une matière ou simplement passer un examen se fait dans la plus grande discrétion. Il est exceptionnel que les collègues de classe soulignent une réussite, surtout chez ceux ayant partiellement réussi leurs objectifs, puisque les adultes de ce groupe ont davantage affirmé ne pas avoir reçu la reconnaissance de leurs pairs lorsqu'ils ont surmonté des difficultés en français ou en mathématiques. Si une majorité de participants à la recherche affirment que la reconnaissance des pairs n'est pas nécessaire à leur estime de soi, c'est dans ce sous-groupe qu'on le clame davantage, démontrant ainsi l'importance pour ces répondants de compter d'abord sur leurs propres forces.

Ah j'ai pas besoin de la tape dans le dos. Chu capable de m'en donner toute seule. [...] Moi chu icitte [...] pour avoir mon diplôme. [...] Moi je fais souvent des jokes : quand j'ai des bonnes notes je dis tout le temps que je suis un être extraordinaire. [...] C'est un encouragement personnel, pis t'as pas mal plus de chance de le croire que venant de quelqu'un d'autre que tu connais pas. (Valérie)

Peu de participants à la recherche ont offert des suggestions pour améliorer le processus de formation au CEA, mais à ce propos, les adultes ayant atteint une réussite partielle se démarquent, parce qu'ils sont les plus nombreux à proposer des suggestions d'amélioration. Cette donnée se rapporte sans doute au fait que ce sont eux qui ont aussi rencontré le plus d'obstacles durant leur formation. Ces suggestions sont très diversifiées, mais ce sous-groupe suggère comme principale amélioration d'offrir davantage de soutien financier gouvernemental aux adultes fréquentant le CEA.

Un répondant souhaite que les prestations offertes par le CLE soient augmentées pour les adultes revenant aux études, parce que, dit-il, quand *tu as une vie quand même, pis que tu as des cartes de crédit à payer pis tout... ça finit par te tracasser, donc ça enlève pas mal de concentration. C'est « rough » [difficile]. Bonifier le programme [sur le plan financier], je pense que ça aiderait ben du monde* (Georges). Une mère de retour aux études abonde dans le même sens :

Aider un peu plus financièrement les gens qui s'inscrivent et qui veulent, qui « tough » [persévèrent], ça encouragerait du monde. Y'en a je suis certaine qui ne laisseraient pas tomber leurs études si ils avaient plus d'aide du côté financier... (Johanne)

Comme autre suggestion d'amélioration, un faible pourcentage de ceux ayant atteint partiellement ou pas du tout leurs objectifs de formation suggèrent d'offrir un profil de formation plus personnalisé aux adultes du CEA. Ils aimeraient recevoir une formation plus orientée vers leurs objectifs professionnels :

Le gouvernement devrait faire ... ils devraient faire des programmes en fonction de ce que l'on a choisi. Je veux devenir électricien, je dois faire mes maths, je fais le nécessaire pis après ça je m'en vais en électricité. Qu'ils te fassent pas faire de l'anglais si c'est moi qui décide de pas en faire. Mais je sais qu'on est au Québec pis le programme de français est ben important ici par rapport au fait qu'on est au Québec [...] Mais ils devraient faire ça pour les décrocheurs. (Léon)

Cette autre répondante suggère que les temps d'études soient personnalisés selon le rythme d'apprentissage de chacun :

Ça devrait être personnalisé. Parce qu'une personne qui est super bonne, elle va compléter son livre en tant d'heures disons, mais une personne comme moi, que c'est plus long avant d'apprendre... Ben s'ils avaient personnalisé : bon, elle on l'évalue, OK, elle est bonne, ça avance bien, on va la mettre à 10 heures; l'autre, ça lui prend plus de temps, on va lui laisser 20 heures mettons. (Caroline)

- Milieu de vie et réussite partielle

C'est en milieu semi-rural que l'on retrouve le plus d'adultes ayant partiellement réussi leurs objectifs de formation. Ce résultat est paradoxal, compte tenu du fait que ce milieu se montre particulièrement proactif dans la définition du projet éducatif des adultes désirant fréquenter leur CEA, en référant les adultes à un orienteur ou un conseiller pédagogique lorsqu'ils ont de la difficulté à cerner leurs objectifs de formation. Le revers à cette procédure est peut-être d'inculquer aux adultes la nécessité de terminer un DES et de moins s'accommoder d'une révision des objectifs de formation, par l'obtention d'un TENS ou d'un TDG. En effet, tous les adultes vivant en milieu semi-rural, sauf une ayant révisé son objectif de formation, visent à obtenir un secondaire V et quelques-uns un secondaire IV. Cette attitude peut contribuer à allonger la période de formation, surtout lorsque les adultes ont de la difficulté à concilier leurs conditions de vie. Les adultes de ce sous-groupe, vivant en milieu semi-rural, ont davantage charge d'enfants et ils mentionnent plus le manque de revenu comme obstacle à leur formation. Ces facteurs pourraient aussi expliquer le ralentissement de leur formation. En milieu urbain, la totalité des adultes ayant partiellement réussi sont parrainés par le programme RESO, initiative qui les a aidés à persévérer dans leurs études.

Toutefois, la lente progression de ces répondants, dans leur formation, pourrait s'expliquer du fait qu'ils ont à affronter des conditions de vie, sur le plan socio-économique, particulièrement difficiles et peu conciliables avec la vie étudiante.

3.5 PROFIL DES ADULTES N'AYANT ATTEINT AUCUN OBJECTIF PERSONNEL DE FORMATION

Une minorité de répondants à l'enquête, huit sur trente-quatre, ont cessé de fréquenter un CEA, compromettant de ce fait la trajectoire de réussite de leurs objectifs de formation. Deux autres participants avaient abandonné lors de la première entrevue, mais sont revenus en formation, une année plus tard soit au moment de la seconde entrevue. On qualifie cette trajectoire de non réussite, car l'analyse des données a permis de constater que ces adultes n'avaient, au moment de la deuxième entrevue, accompli aucun progrès, ou trop peu, vers la complétion d'un projet de formation. Ce sous-groupe, constitué en parts égales d'hommes et de femmes, d'adultes de moins et de plus de 25 ans, se caractérise par l'amplitude des aspirations affichées quant à l'obtention d'une formation académique, tout en démontrant, pour une majorité d'entre eux, une aversion au processus exigé pour l'atteindre. Partageant ces aspirations, les parents de ces adultes sont ceux qui valorisent le plus l'éducation. Faisant écho à leur aversion envers le processus de scolarisation, le parcours scolaire de ces adultes est marqué par le paradoxe et l'interruption des études.

3.5.1 Profil socio-démographique des adultes n'ayant atteint aucun objectif de formation

L'analyse des variables socio-démographiques des données associées à la non réussite trace un profil indifférencié des caractéristiques des huit adultes composant ce sous-groupe. On observe d'abord peu de différence entre les milieux de vie : les adultes n'ayant pas réussi l'atteinte de leurs objectifs se retrouvent pratiquement autant en milieu urbain, semi-rural ou rural (voir tableau 2). La non réussite est présente autant chez les hommes (4/8) que les femmes (4/8), chez les moins de 25 ans (4/8) que les plus de 25 ans (4/8). Ils sont en majorité célibataires et de ce fait, c'est dans ce sous-groupe que les répondants ont le moins d'enfants à charge. Le revenu individuel moyen de ces adultes est de 9 687\$, ce qui est comparable aux deux autres groupes de réussite, mais c'est dans ce groupe que se retrouvent la plus grande proportion de salariés. Le niveau de scolarité moyen de leurs parents est le secondaire, tout comme dans le cas des adultes ayant atteint une réussite partielle. Contrairement aux deux autres sous-groupes, les adultes n'ayant pas réussi sont ceux qui connaissent le mieux le niveau de scolarité de leurs parents. Un seul immigrant se rattache à ce groupe.

3.5.2 Formation de base et parcours de vie scolaire/non réussite

Le parcours scolaire des adultes n'ayant pas progressé dans leur parcours attendu de formation est marqué par plusieurs interruptions : les abandons des études y sont plus fréquents, tant en formation initiale au niveau du secondaire qu'en éducation des adultes au CEA. C'est dans ce sous-groupe également que l'on retrouve la plus grande proportion d'adultes présentant des problèmes d'apprentissage, mais seulement quelques répondants de ce sous-groupe identifient cette caractéristique comme motif d'abandon du CEA. Au niveau de la formation initiale, les motifs d'abandon exprimés sont très diversifiés, mais le désintérêt et l'aversion pour l'école ont été les plus mentionnés par ceux n'ayant pas progressé dans leur parcours de formation. Rochex (1995) précise que les répondants à sa recherche, à risque d'abandonner les études, parlent de la scolarité et de ses contenus comme ne correspondant à aucune nécessité et ne servant à rien.

Ce témoignage illustre bien cette tendance:

J'aimais vraiment pas ça. J'haïssais ça de venir [à l'école].

Q : C'est quoi que tu aimais pas dans l'école?

Je sais pas... C'est tout, toutes les matières, j'aimais pas apprendre, ça me donnait rien. C'est sûr qu'il y en avait plusieurs qui aimaient pas ça... Ben j'étais dans cette gang là. (Max)

L'impression de cumuler des notions inutiles, qui ne serviront à rien, est aussi exprimée par d'autres répondants. Parfois, le désintérêt pour les études migre vers l'étape de l'éducation des adultes :

J'aime pas vraiment ça l'école, j'étais vraiment tanné du quatrième secondaire, j'étais vraiment tanné, tanné pis ici [au CEA] c'est un peu mieux, mais bon ça commence à être plate à mort. (Olivier)

J'aimais pas ça l'école, mais même aujourd'hui j'aime pas ça. Moi, je suis un gars de sport, il faut que je bouge. Je suis pas un gars qui est capable de rester assis à lire, pis à écrire, ça marche pas pantoute, je suis lunatique au bout. (Denis)

Le désintérêt peut même remonter à l'époque du primaire : *Côté école j'avais pas vraiment grand-chose en tête de ce côté-là, quand j'étais jeune. C'était plus : il faut que j'aille à l'école, bon je vas y aller. Mais à part ça, non (Marie)*. Ici, comme pour d'autres adultes, le désintérêt pour la scolarisation prend forme dans un contexte familial désorganisé. Parfois, les intentions parentales sont bonnes...

Je voulais pas venir à l'école, j'étais trop bien chez nous. Mes parents travaillaient pas mal, pis moi, ce que je sais aujourd'hui, c'est que mes parents étaient faits pour avoir des enfants qui étaient bons à l'école, ils avaient pas le temps de « zigonner » deux ou trois fois donc ça c'est mal passé. [...] Mon père m'avait dit, au pire l'école ça se reprend, mais la confiance en soi, ça se reprend pas. Fait qu'ils ont opté là-dessus, pis ils ont laissé faire. J'allais pas à l'école, je faisais pas mes devoirs pis je pochais mes cours. Aujourd'hui, c'est pour ça que je peux m'en sortir malgré que j'ai un secondaire I, parce que j'ai quand même une bonne confiance en moi. [...] Mais c'est sûr qu'il me manque de l'éducation. (Denis)

Il arrive que l'adolescent se retrouve au cœur d'une tornade d'événements où il n'obtient plus de soutien de son milieu familial :

Ben ma mère a eu le cancer, ma sœur est tombée malade et entre-temps je devais aller vivre avec mon père [dans une ville loin d'où elle habitait]. Mais finalement il a tout perdu au casino, fait que j'ai dû retourner chez [...] ma mère. Fait que ça m'a comme démotivée de retourner [...] Fait que c'était comme trop pour recommencer une autre année là. En plus que je coulais mon secondaire III là! C'était la cerise sur le sunday [crème glacée], j'étais pus capable! (Marie)

La maladie est un autre motif d'abandon au secondaire, qui a été évoqué parmi ceux reliés au sous-groupe n'ayant pas progressé : *J'ai développé de l'agoraphobie à l'âge de 11 ans, suivi d'une dépression à l'âge de 13 ans, ce qui fait que à 14 ans j'ai complètement arrêté l'école (Josée).*

Parce que j'avais un problème de glande thyroïde pis ça me permettait pas d'aller à l'école pantoute, je pouvais pas rien faire pis j'ai continué à faire mes examens, j'allais à l'école pour passer mes examens quand je feelais [je me sentais] bien mais j'ai arrêté tout un an au complet. (Émilie)

Tout comme le désintérêt à étudier, la maladie peut être associée à un contexte familial perturbateur :

...avec mon père, il a été deux mois sans me donner de nouvelles, pis j'ai été deux mois à être traînée d'un bord pis de l'autre avec mes grands-parents, parce qu'ils savaient pu quoi faire de moi. Pis là veux, veux pas, c'était stressant parce que la rentrée arrivait pis j'avais pas mes affaires d'école, mon inscription était pas faite. Fait que... Quand je suis retournée chez ma mère ça comme fait une décompression, pis j'ai eu une hépatite virale. (Marie)

Ce sont les adultes ayant nullement progressé qui présentent le taux d'abandon au CEA le plus élevé, car un seul répondant n'a pas abandonné le CEA. Comme la moitié des adultes de ce sous-groupe sont des travailleurs, le principal motif évoqué pour avoir abandonné le CEA est un conflit d'horaire travail/études :

Ben, c'est sûr qu'avec mon métier on finit tard des fois donc quand j'arrive de travailler à 6h30, il faut que j'arrive ici [au CEA] dans 15 minutes parce que on commence à 7h45. [...] C'est sûr qu'ils ne peuvent pas donner un horaire flexible à tout le monde, mais peut-être plus avec une demi-heure de jeu, c'est vraiment ça mon gros point. C'est mon gros obstacle parce que je suis un gars assez ponctuel mais avec ça, j'arrive avec un 25 minutes en retard. (Denis)

Inutile de préciser que la combinaison travail/études peut conduire à l'épuisement :

J'y suis allée à trois reprises à l'Éducation des adultes, mais je travaillais à temps plein, je faisais au dessus de 40 heures, pis j'allais à l'école jusqu'à un jour où j'ai fait la part des choses, on travaille moins pis on va à l'école ou on travaille pis on va pas à l'école. [...] Je travaillais beaucoup trop, j'étais plus capable, j'étais trop fatiguée, je travaillais de nuit pis j'avais l'école de jour fait que à un moment donné... c'était trop dur physiquement... (Cathy)

Même si l'abandon des études au CEA est probablement causé par un ensemble de facteurs, comme le précise une répondante, un des motifs principaux semble être le manque de revenus :

C'est un ensemble de facteurs mais souvent l'élément déclencheur, c'est le côté financier, c'est vraiment vivre au seuil de la pauvreté. Tu vas te chercher une job pour te remonter, pis là tu es écœurée de ta job, parce que c'est pas ça que tu veux faire, pis là tu retournes aux études, mais ça finit plus. [...] Financièrement, on survit pendant que l'on va à l'école, on arrive tout juste à payer le loyer, les comptes pis à manger un petit peu mais [...] il y a aucun loisir, il n'y a rien pour nous changer les idées, pour déstresser un peu... (Josée)

Certains répondants abandonnent pour des motifs pédagogiques, comme la difficulté à exécuter un examen oral en français devant les confrères de classe, ce qui représente une exigence pour obtenir une attestation de réussite dans cette matière :

C'est plus à cause du français que j'ai lâché l'école – les oraux devant toute la classe; il me restait juste ça à faire avant de m'en aller en secondaire IV, puis même ma famille disait : c'est juste un oral là. – Ouais, mais je suis pas capable.
(Charlotte)

3.5.3 Facteurs liés à la non réussite des objectifs personnels de formation

- Expression de la demande et non réussite

Les adultes n'ayant pas atteint leurs objectifs de formation identifient l'obtention d'un DES (diplôme d'études secondaires) comme principal apport d'un retour aux études et ce, davantage que pour les deux autres sous-groupes de répondants. Ce désir peut être très fort, même lorsque des obstacles, comme une grande difficulté à apprendre, est présente : *Plus tard dans ma vie, je vais aller chercher le V. Ça, ça va être très, très dur parce que je l'ai pas, j'ai jamais fait ça, la poly [école polyvalente] au régulier, pis dans les tests de classement, ils te classent au présecondaire...* (Max). Il semble donc que pour ce sous-groupe il y ait un gap entre les aspirations à se former et l'actualisation de ce désir, comme dans le témoignage de cette jeune femme qui expose toute l'importance qu'elle accorde à la fréquentation du CEA mais qui a tout de même abandonné ses études :

J'ai rien à redire sur l'école des adultes parce que c'est vraiment ça qui m'a faite raccrocher, c'est ce qui me fait continuer, c'est ça qui me garde mes rêves, l'espoir que je vais faire un jour ce que je veux. [...] En tout cas si jamais ça n'existerait pas [le CEA], j'aurais manqué quelque chose. (Josée)

Ce paradoxe trouve un écho dans le fait que c'est dans de ce sous-groupe que les adultes, de façon marquée, formulent le moins d'objectifs professionnels. Or, formuler de tels objectifs semble être l'étape première et primordiale à la réussite éducative, comme le montrent les données pour ceux ayant atteint une pleine réussite, ainsi qu'une réussite partielle.

Vivre des transitions de vie peut motiver un retour aux études. Peu de répondants à la recherche ont identifié avoir eu des changements dans leur vie avant l'entrée au CEA, mais la perte d'emploi est un peu plus évoquée, comme changement intervenu, surtout par ceux n'ayant pas atteint leurs objectifs de formation. Même si ce sont ces répondants qui, en proportion, participent le moins à des réseaux associatifs (associations, clubs sportifs, etc.), ils ont quand même obtenu le soutien technique de leur école secondaire, d'un organisme communautaire ou de leur réseau informel pour avoir de l'information ou des contacts les aidant à prendre leur décision de suivre une formation. Les adultes n'ayant pas réussi leur formation reçoivent de chaleureux encouragements de leurs parents quant à leur projet de poursuivre des études. En effet, tous les répondants de ce sous-groupe ont parlé du soutien psychologique reçu de leurs parents à l'annonce de leur projet d'étudier. Le soutien des amis est plus mitigé : seulement une minorité d'adultes de ce sous-groupe ont reçu de francs encouragements de la part de leurs amis. Les réactions de ces amis n'étaient pas hostiles, mais elles manquaient d'enthousiasme; le commentaire fréquent est : *Tous mes amis qui n'ont pas de secondaire V, ils me trouvent courageux. Ils trouvent que c'est un gros effort de recommencer ça* (Denis).

Une fois la décision prise de poursuivre des études, la majorité de ceux n'ayant pas réussi leurs objectifs affirment que le processus d'inscription au CEA s'est fait sans problème et qu'il y avait coïncidences entre les objectifs personnels de formation et ceux proposés par l'institution. Par contre, les répondants de ce sous-groupe sont ceux ayant montré le moins de détermination

à négocier des arrangements en lien à leurs besoins, lors de l'inscription, sauf pour deux répondants qui l'ont fait, mais sans grands résultats. Dans ce contexte, une adulte tente de régler un conflit travail/études, mais les discussions sont toujours à recommencer : *Je rencontrais la secrétaire, pis je lui disais que mon horaire ne marchait plus pantoute, parce que je travaillais pas les mêmes journées, pis la semaine d'après c'était la même chose...* (Émilie). Une autre répondante essaie de faire adapter l'horaire du magasin scolaire de leur CEA aux besoins des adultes qui le fréquentent :

La seule chose qu'on voulait changer c'était les fameux horaires du magasin, pour aller chercher nos livres d'école, parce que ça fonctionnait pas. [...] Pour avoir nos livres, c'était 15 minutes le midi, pis 15 minutes le matin, je pense. Ils ont changé assez souvent d'horaires, fait que c'était tout à l'envers. [...] On s'est mis en groupe, pis il y a eu des pétitions [...] mais le magasin, je sais que c'était pas réglé. (Marie)

Parfois, le problème finissait par se régler, comme cet exemple d'accès à un casier de rangement, mais avec un bon délai :

Pis le fait d'avoir des cases, ça a pris du temps. [...] Ça a pris un bon 2-3 mois. J'ai eu mon casier pratiquement un mois avant que je quitte. Pis là l'hiver, ben là tu charries ton manteau tout le long, c'était pas évident. [...] Nos conseillères poussaient pas mal pour nous aider aussi, fait que ça allait ben. [...] Elles nous avaient dit, ben allez voir l'assistant directeur, fait qu'on est allé le voir, pis lui était ben ouvert, franchement là, comme directeur adjoint je pense, il était pas mal. (Marie)

Le soutien financier gouvernemental, surtout celui offert par le CLE, est moins grand envers ce sous-groupe, car ce sont ces adultes n'ayant pas réussi à atteindre leurs objectifs de formation, qui présentent le plus haut taux de salariés. Cette situation explique, en partie, leur échec à se scolariser, car travailler et étudier représente un véritable défi, surtout pour les études secondaires, car elles exigent de nombreuses heures de présence hebdomadaire en classe. D'ailleurs, les conflits d'horaire travail/études sont aussi identifiés par Lavoie et al. (2004) comme une source d'obstacles à la formation des adultes. Ces auteurs précisent que « pour ceux qui font le choix de travailler tout en étudiant, les conditions sont très difficiles et en inciteront plusieurs à abandonner ».

- Motivation à réussir et non réussite

La motivation de ceux n'ayant pas réussi l'atteinte de leurs objectifs de formation se caractérise par sa piètre qualité. Le taux le plus élevé de DES01 non complété est parmi ceux n'ayant pas progressé dans leur formation et on y retrouve aussi la plus grande proportion d'abandon des études, tant au secondaire qu'au CEA. C'est pourquoi seulement quelques répondants n'ont jamais eu l'intention de quitter les études et le taux de démotivation y est très élevé, puisque leurs témoignages montrent une motivation faible ou mitigée, sinon une absence de motivation :

De toute façon, la motivation était plus là... [...] Quand tu n'as plus de motivation, ça te tente plus de le faire [fréquenter le CEA], t'es là pis le 3 heures est loin. Dans le fond tu viens, juste pour dire que t'es là. [...] Tu travailles pas, t'es là juste pour

dire que tu étais là, tu écoutes de la musique pendant 3 heures, t'attends que ça passe. (Olivier)

Fréquenter le CEA, travailler en classe, n'intéresse pas non plus ce répondant :

La chose que j'aimais pas c'était d'être assis devant un bureau, ce que l'on fait à l'école [secondaire] pareil mais y avait pas de prof en avant, mais il faut que tu sois assis à ton bureau pis travailler, moi j'aime mieux, genre, être effouaré dans mon lit pis travailler, écouter de la musique, c'est ça qui m'a fait partir [du CEA]. (Olivier)

Quand la motivation est de piètre qualité, la longueur de la formation peut s'allonger considérablement :

J'avais l'intention de finir, j'avais trouvé le moyen avec mon ami de finir pis lui maintenant il a fini, il est au Cégep et même à l'université et moi j'ai même pas fini. Après avoir cassé ma jambe ça m'a découragé complètement, ça me tentait vraiment pas d'étudier pis je venais à l'école mais en vérité je niaisais seulement, je venais pas pour les études, je niaisais. (Samir)

La démotivation de ce dernier répondant pourrait toutefois s'expliquer non seulement par un manque d'intérêt pour les études, mais aussi par une très grande difficulté à effectuer les apprentissages requis, surtout en français. Parfois, la motivation à poursuivre ses études n'est pas primordiale comme pour cette jeune femme qui a retiré de son passage au CEA des liens d'amitié, mais pas de diplôme :

[Après un déménagement] ...je connaissais personne, fait que c'était plate un peu – fait que je me suis dis qu'en allant au CEA, ben je pourrais peut-être me faire des amis, pis de là ce serait un peu moins plate, pis en même temps j'aurais mon secondaire V. C'était plus pour faire des rencontres pis en même temps j'aurais mon secondaire V. (Marie)

La motivation intrinsèque à poursuivre des études est moins forte aussi dans ce sous-groupe, car en comparaison aux deux autres sous-groupes, un plus grand nombre de répondants n'ont pas nommé de valeur d'usage. Parmi ceux ayant identifié une valeur d'usage, c'est l'apprentissage ou l'amélioration de l'anglais, langue parlée, qui est le premier choix. Quant à la motivation extrinsèque (valeur d'échange) l'obtention d'un diplôme secondaire est aussi importante pour ceux n'ayant pas réussi que pour ceux ayant partiellement réussi.

De façon paradoxale, ce sont les adultes n'ayant pas réussi leurs objectifs de formation qui déclarent majoritairement, avant leur inscription au CEA, être les plus confiants en leurs capacités de réussir leurs études, alors qu'aucun d'eux n'a progressé dans leur parcours.

Pour nourrir le paradoxe au sujet de la réussite, ces répondants, très confiants en leurs capacités et n'ayant pas réussi leurs objectifs, expriment tous une forme ou une autre de crainte avant le début de leurs études au CEA ; ces peurs sont très variées, mais elles se rapportent davantage à la crainte... « de ne pas réussir ». Cette crainte semble toutefois commune, car elle est mentionnée de façon égale par les adultes rattachés aux trois types de réussite.

Les adultes n'ayant pas progressé dans leur formation ont mentionné que leur passage au CEA, aussi bref fut-il, leur a fait prendre conscience de leur potentiel car disent-ils, ils ont mieux réussi que ce qu'ils espéraient. La croissance du développement personnel a aussi été identifiée

comme apport lié à la fréquentation d'un CEA par ce sous-groupe, mais aussi par une majorité de répondants, en favorisant une meilleure estime de soi ou de confiance en soi, en ses capacités, ainsi qu'une plus grande maturité ou satisfaction personnelle : *J'ai pas mal plus confiance en moi qu'avant... maintenant je vis de la bonne manière, pis le reste suit* (Max).

Venir aux adultes, ça m'a donné confiance en moi, parce que là il fallait que tu te débrouilles par toi-même tu sais. Il y a pas de professeur qui va aller te voir pour savoir si t'as besoin d'aide, c'est toi qu'il faut que t'aïlles le voir. Fait dans les débuts j'étais gênée, mais avec le temps t'apprends à connaître la personne, pis... Fait que j'ai confiance en moi. (Charlotte)

Le fait que je suis retournée aux études, pis que j'avais vraiment l'intention de le finir, pis que j'avais réussi à y entrer... [...] c'était comme un bon point pour moi, c'était comme une réussite personnelle disons. (Marie)

Pour plusieurs, le seul fait d'être accepté constitue une fierté : *Je croyais que je pourrais pas, parce qu'une école m'a dit non... Quand j'ai vu qu'ils m'ont accepté, j'ai dit, c'est correct. J'étais fier* (Samir). Ces apports, aussi importants soient-ils, ne semblent pas toutefois constituer un déterminant assez puissant pour conduire, dans l'année qui suit, à un retour au CEA.

● Processus de formation et non réussite

Tous les répondants, acculés à la non réussite éducative, ont vécu une forme ou une autre d'obstacles durant leur formation. D'abord, les deux-tiers de ces répondants présentent des problèmes d'apprentissage qui leur rendent difficile l'encodage et la rétention de certaines informations, constituant de ce fait un obstacle à leur formation. Toutefois, ils en semblent peu conscients ou ils refusent de les admettre, car seule une minorité de répondants, n'ayant pas réussi leur projet de formation, identifie des difficultés d'apprentissage comme obstacles à leur formation. L'analyse des données permet toutefois de conclure que ces problèmes sont très présents au sein de ce sous-groupe. Avoir des problèmes d'apprentissage rend plus difficile la passation d'examens : *Mon plus gros problème c'est que à l'examen je suis stressé, pis je manque de temps, pis des fois le temps est écoulé, pis j'ai pas fini. Pis il faut que je lise le texte, il faut au moins que je le lise 3 fois ou sinon je le comprends pas...* (Max)

Passer un examen de français s'avère souvent un cauchemar pour cet autre répondant :

Je sais pas, des fois [dans un examen] ils te demandent de donner les définitions des mots soulignés dans un texte pis tu as pas le droit au dictionnaire, donc quand je le sais pas, je le sais pas, tu comprends? Peut être que parce que c'était pas mon langage, le français c'est pas ma langue maternelle, mais quand même je parle français pis je comprends tout. C'est ça que je trouvais difficile, répondre à des questions par rapport à un texte, lire un texte pis sortir les idées secondaires, primaires, ça, ça me rendait fou. Jusque là, je comprends toujours pas, c'est très difficile. (Samir)

Les examens en mathématiques représentent aussi, pour ce répondant, un défi à surmonter :

Le premier examen, je l'avais échoué à cause de un point, c'était 59%. Je suis allé voir le prof, je lui ai demandé un point, mais il m'a dit qu'il ne pouvait pas donner des points. Pis je sais que au bout de deux fois que tu échoues une matière, que ce

soit français ou mathématiques, ils t'enlèvent cette matière là. Là, je me suis mis à étudier, étudier, étudier pis le deuxième, je l'ai réussi à 60%. (Samir)

Parfois, les difficultés sont bien cernées : *L'écrit je suis à peu près nulle. S'il faut faire des accords, je suis à peu près nulle, mais en composition elle [l'enseignante] m'a dit que j'étais bonne. C'est juste mes fautes qui, disons gâchent toute l'affaire, parce que sinon il paraît que je compose assez bien.* Mais cette répondante ajoute, de façon paradoxale, que même en composition, sa matière forte, les progrès ne sont pas nécessairement tangibles : *En français j'ai pas vraiment avancé parce que c'est beaucoup de composition dans le livre [d'exercices] que j'avais, pis à un moment donné je manquais d'inspiration (rires).* (Marie) Dans une proportion un peu plus grande que les deux autres groupes, les adultes n'ayant pas réussi leurs objectifs mentionnent, comme obstacles à la formation, une insatisfaction relative à la pédagogie de certains enseignants. On leur reproche d'être ennuyeux : *En français, je trouve que je n'avais pas un bon professeur. [...] Il était plate. Il fallait faire comme, ça pis comme ça. [...] J'espère que ça va être un autre quand je vais faire [reprendre] mon français, mais il n'y a pas eu d'accrochage* (Denis). Les explications sont parfois trop compliquées : *[L'enseignant] il a la formation pour, mais il me connaît pas lui. [...] Je suis plus porté à aller voir un ami qui comprend, pis qui sait comment te l'expliquer que d'aller voir un prof même s'il est formé...* (Olivier). *Comme si mettons on faisait des verbes une journée, elle partait sur une autre affaire qui avait rapport aux verbes, mais on n'était pas rendus là, fait que ça nous mêlait toutes...* (Marie). Le type d'enseignement peut aussi constituer un obstacle à la progression de la formation : *Quand elle [l'enseignante] fait des [cours] magistraux, moi je suis pas capable, j'ai jamais été capable. [...] Le prof va parler trop longtemps, pis à un moment donné j'ai tendance à m'endormir ou à être ailleurs, fait que... ça marchait pas vraiment sur ce côté-là non plus* (Marie). Toutes ces récriminations sont peut-être associées au fait que peu d'adultes ayant abandonné leurs études n'a mentionné obtenir l'aide du personnel et des enseignants du CEA comme source de soutien durant leur formation. Dans leur étude auprès d'adultes peu scolarisés, Lavoie et al. (2004) identifient chez leurs répondants un sentiment d'être exclus et mis à part par les enseignants et d'être puni à cause de difficultés d'apprentissage.

En ce qui a trait au régime pédagogique en vigueur dans les CEA, tous les répondants de la recherche étudient selon un enseignement individualisé, mais certains d'entre eux reçoivent, en milieu semi-rural et urbain, des cours magistraux d'appoint, surtout en français. La très grande majorité des adultes n'ayant pas réussi leurs objectifs de formation préfèrent l'enseignement individualisé, aux cours magistraux. Ils étudient donc tous selon le régime pédagogique qu'ils préfèrent, mais paradoxalement cela ne les aide pas à mieux persévérer dans les études. Pourtant, disent-ils, l'enseignement individualisé respecte mieux le rythme personnel d'apprentissage et il y est possible d'avoir recours à un enseignant au besoin :

[Dans les cours magistraux] il y avait toujours des bolés dans la classe, pis le professeur va souvent vite. pis toi tu comprends pas, pis des fois elle a pas le temps de te l'expliquer. J'aime mieux être toute seule [en enseignement individualisé], pis quand tu comprends pas tu vas voir le prof, pis elle te l'explique tranquillement à ton rythme, c'est mieux de même. (Julie)

À propos du régime pédagogique, fondé sur les cours magistraux, Lavoie et al. (2004) soulignent que leurs répondants, vivant des difficultés légères et graves d'apprentissage, y déplorent le non-respect de leur rythme et de leur style d'apprentissage. Cette donnée pourrait

expliquer ici la préférence pour l'enseignement individualisé des adultes n'ayant pas atteint leurs objectifs.

C'est dans ce sous-groupe également que l'on rapporte le plus avoir étudié dans des classes où il n'y a qu'un seul enseignant par matière. Il semble donc que ce facteur ne favorise pas la réussite au sein de la présente cohorte.

Quant à la confiance mitigée de progresser par eux-mêmes dans une matière académique, comme le français, ceux n'ayant pas progressé dans leur formation affichent à ce propos, une confiance mitigée. Ils pensent que ce sont leurs capacités personnelles qui font défaut pour progresser en français. Quand ces répondants parviennent à surmonter une difficulté en français, ils reçoivent davantage la reconnaissance de leurs pairs que dans les deux autres sous-groupes de réussite. Par contre, ce sont les adultes de ce même sous-groupe qui reçoivent le moins les encouragements de leurs enseignants en de telles circonstances.

Les parents, qui se montraient majoritairement enthousiastes à l'annonce du projet d'étude des répondants du présent sous-groupe, demeurent une source de soutien tout au long de la formation de ces derniers. Parfois, c'est la mère qui contribue à du soutien pédagogique, *parce que ma mère, elle est bonne en français, elle est vraiment bonne, elle fait pas de fautes... pas beaucoup* (Olivier). Un autre répondant reçoit l'aide de ses deux parents : *Ma mère, elle m'aide pas mal... Comme la dernière fois, elle est allée chercher des trucs sur Internet... [...] Mon père, il m'a aidé parce qu'il est un bon « calculateur mental », mais pas moi !* (Max). Le soutien peut aussi être de nature psychologique : *Ma famille... ils m'ont soutenue. Ils étaient avec moi pour que je continue* (Charlotte). Il s'agissait pour cette répondante de sa seule source de soutien. L'aide est parfois très concrète : *Ma mère, elle m'a aidée financièrement* (Émilie). Ici encore, il est un peu paradoxal que ce soutien des parents n'ait pas davantage contribué à la persévérance aux études, puisque ces adultes les ont majoritairement abandonnées.

- Milieu de vie et non réussite

Si la réussite complète dans l'atteinte des objectifs de formation est nettement associée au milieu rural et que la réussite partielle de ces mêmes objectifs se retrouve davantage en milieu semi-rural, l'absence de réussite n'est pas véritablement présente dans un milieu particulier. De fait, la non réussite se retrouve autant en milieu rural, semi-rural, qu'urbain, elle s'adresse autant aux femmes qu'aux hommes, aux plus jeunes comme aux plus vieux. Une des caractéristiques de la non réussite se rapporte au fait, qu'une fois l'abandon effectué, il semble difficile aux adultes de revenir aux études. Des dix adultes ayant un statut d'abandon des études, lors de la 1^{re} entrevue, seulement deux sont revenus au CEA. Un d'entre eux a parfaitement réussi ses objectifs de formation, tandis que l'autre ne les a que partiellement atteints, mais il a, après son retour au CEA, révisé à la hausse ces mêmes objectifs, ce qui a pu ralentir ses progrès. L'adulte, ayant complètement réussi, a accepté à réviser ses objectifs de formation : au lieu de compléter un secondaire V, il a passé avec succès un TDG, lui donnant accès à une formation de niveau professionnelle en mécanique automobile, ce qu'il désirait depuis son inscription au CEA. Aussi, savoir réviser ses objectifs de formation semble être un vecteur important de la réussite et de la persévérance.

3.6 CONCLUSION SUR LES TRAJECTOIRES DE RÉUSSITE

● Les degrés d'atteinte des objectifs de formation

Les adultes ayant participé à la recherche ont en commun le projet de terminer une formation de base de niveau secondaire. Chaque répondant s'est fixé des objectifs à cet effet. Certains ont entièrement atteint ces objectifs de formation, de sorte que leur trajectoire de réussite peut être qualifiée de complète. D'autres n'ont pas tout à fait terminé la formation souhaitée, atteignant ainsi une réussite partielle, mais en voie de complétion. Puis, il y a ceux qui n'ont nullement progressé dans le parcours prévu de formation; le processus s'est arrêté et leur trajectoire, en raison de l'abandon, peut alors être qualifiée de non réussite de leur projet de scolarisation. Ces mesures se rapportent au concept de réussite éducative, puisque le critère de réussite retenu relève de l'expérience ontogénique des répondants, soit leur propre définition de l'atteinte d'un objectif de formation. Il faut souligner cependant que le degré de réussite attesté demeure relatif, du fait que tous les répondants de la cohorte, sont à compléter ou ont complété le 1er cycle du secondaire et que c'est à cette étape que les abandons sont les plus fréquents, comme le montrent les statistiques du ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports (MELS, 2007).

● Caractéristiques des répondants

Les caractéristiques des répondants varient quand on les regroupe par type de réussite. Les adultes ayant atteint la pleine réussite de leurs objectifs de formation habitent surtout en milieu rural, ce sont davantage des hommes, de moins de 25 ans et célibataires. La majorité est inactive au plan professionnel lors de la formation au CEA; une bonne proportion est alors supportée financièrement par des prestations du Centre local d'emploi (CLE). Des immigrants se rattachent aussi à ce sous-groupe ayant pleinement réussi. Quant au sous-groupe ayant atteint une réussite partielle des objectifs de formation, il se compose de plus de femmes, âgées de plus de 25 ans, qui habitent en milieu semi-rural. Ces adultes vivent davantage en couple et ont plus d'enfants à charge, surtout pour les hommes de ce sous-groupe.

La partie urbaine du sous-groupe ayant partiellement réussi se distingue par la présence en son sein d'adultes parrainés par le programme RESO qui accompagne des personnes sans emploi dans une démarche volontaire de formation et d'intégration au travail. Les adultes n'ayant nullement atteint leurs objectifs de formation se distribuent également entre les milieux de vie, rural, semi-rural et urbain. Ce sous-groupe compte autant de femmes que d'hommes, ainsi que de personnes âgées de moins ou de plus de 25 ans. Ce sont eux qui ont le moins d'enfants à charge. Sur le plan professionnel, ceux n'ayant pas réussi sont les plus actifs durant la formation, car la moitié d'entre eux combine travail et études durant leur formation au CEA.

● Parcours de la vie éducative

Le parcours de vie éducative des répondants à la recherche se distingue par le degré de leur persévérance, selon les trois types de réussite. Ceux qui réussissent complètement comptent le moins d'abandons, tant en formation initiale qu'au CEA. Cela est dû au fait, qu'une proportion de ces adultes présente des problèmes d'apprentissage et qu'ils se sont retrouvés au CEA pour terminer le secondaire. Les immigrants rattachés à ce sous-groupe n'ont pas abandonné leurs études également. Si la fréquence d'abandon en formation initiale est importante, pour les adultes atteignant une réussite partielle, ce taux fléchit lors de leur passage au CEA. Les adultes

n'ayant nullement réussi l'atteinte de leurs objectifs sont ceux qui ont connu le plus d'abandons, tant en formation initiale, qu'en éducation des adultes au CEA.

Les insuccès scolaires passés, liés aux problèmes d'apprentissage, pourraient expliquer ces interruptions de parcours. Le motif d'abandon le plus cité, en formation initiale, est le manque d'intérêt pour les études, surtout quand le contexte familial est perturbé. En ce qui a trait aux motifs d'abandon en formation des adultes, ils sont multiples; mais, tout comme le démontrent Lavoie et al. (2004), ce sont les problèmes d'ordre personnel qui y sont davantage associés, soit les difficultés d'apprentissage, la maladie et les conflits travail/études, surtout pour ceux n'ayant pas réussi leurs objectifs.

Dans son ouvrage sur les représentations sociales de la réussite chez des étudiants de cégep, Rivière (2002) montre l'existence d'un lien entre la persévérance aux études et la réussite scolaire, ce que dévoilent aussi les données de l'actuelle recherche. L'analyse distingue également que l'une des caractéristiques de la non réussite se rapporte au fait, qu'une fois l'abandon effectué, il semble difficile aux adultes de revenir aux études, puisque seulement deux adultes ont réussi ce retour.

Les expériences scolaires passées peuvent imprimer certaines appréhensions aux répondants, mais aucun pattern de craintes ne ressort des analyses, sauf, dans une faible mesure, celle de ne pas réussir ses études au CEA. Lavoie et ses collègues (2004) soutiennent que les craintes préalables à un retour aux études sont reliées aux expériences passées de scolarisation et qu'ainsi, « la perte d'estime de soi, la propension à se dévaloriser et à se sentir incompetent vis-à-vis de l'apprentissage scolaire amène les adultes peu scolarisés à avoir de fortes appréhensions et à vivre une insécurité face à l'idée d'une participation à des activités de formation qui pourraient à nouveau les discriminer et les marginaliser ». Certains répondants à la présente recherche ont exprimé de telles craintes.

- Expression de la demande

La décision de revenir aux études ou de les continuer se prend fréquemment à la faveur d'un événement déclenchant ou d'une transition dans la vie des futurs adultes en formation. (Merriam et Caffarella, 1999). Dans l'actuelle cohorte, la décision d'étudier s'instille par des changements progressifs, propres au processus d'ontogénèse et de maturité, qui amènent une prise de conscience salutaire. Plusieurs adultes racontent en avoir eu assez, un beau jour, de leurs piètres conditions de travail, qui parfois mettent en danger leur santé. D'autres, lors d'un voyage ou d'une période de réflexion, décident de faire une rupture dans leur vie ou sentent le besoin de donner une nouvelle orientation à leur vie personnelle et professionnelle. Ce processus de décision de retour aux études est commun aux trois types de réussite.

L'étape de la cueillette d'information sur l'admission à un CEA est escamotée par une majorité de répondants à la recherche, sauf pour ceux ayant atteint une pleine réussite qui montre de l'initiative pour s'informer auprès de leurs amis et dans les médias. Ceux du sous-groupe des réussites partielles sont davantage référés au CEA par des professionnels en éducation ou en orientation ou par une organisation communautaire, tel que RÉSO. Les adultes n'ayant pas réussi leurs objectifs reçoivent aussi le soutien technique de leur école secondaire, d'un organisme communautaire ou de leur réseau informel pour s'inscrire au CEA. Tous les répondants de ce dernier sous-groupe parlent du soutien psychologique offert par leurs parents à l'annonce de leur projet d'étudier.

Les valeurs d'usage liées, à la motivation intrinsèque à étudier, sont multiples et variées chez les répondants, de sorte qu'aucun pattern de réponses n'a pu être associé à un type de réussite. La valeur d'usage la plus fréquemment nommée est l'amélioration du français, langue écrite et parlée. La motivation intrinsèque à poursuivre des études est cependant moins forte pour ceux n'ayant pas réussi leurs objectifs, car un plus grand nombre d'entre eux n'ont pas identifié de valeur d'usage d'ordre cognitif.

Dans leur étude auprès d'adultes peu scolarisés, Lavoie et al. (2004) soulignent que, pour leurs répondants, la formation des adultes est un service essentiel et utile. Celle-ci leur donnerait l'occasion de se perfectionner ou d'améliorer leurs conditions de vie en offrant la possibilité de développer leurs compétences de base, d'obtenir un diplôme, de décrocher un emploi et de meilleures conditions de travail. Dans la présente recherche, la principale valeur d'échange ou motivation extrinsèque pour s'inscrire en formation générale des adultes se situe sur un continuum où se retrouvent aux extrémités ceux ayant atteint complètement leurs objectifs et ceux ayant abandonné leur parcours éducatif formel. Ceux n'ayant pas réussi veulent simplement obtenir un diplôme d'études secondaires, alors que les adultes qui réussissent le mieux aspirent à l'obtention d'une formation générale reconnue conduisant à une autre formation professionnelle, collégiale ou universitaire. Ainsi, le champ académique et professionnel de ceux ayant pleinement réussi présente une plus grande envergure et le projet de formation et de réussite personnelle s'inscrit davantage dans un horizon d'avenir à long terme. La vision du futur de ceux ayant complètement ou partiellement réussi ne se limite pas à l'obtention d'un diplôme; la majorité d'entre eux identifie un objectif professionnel comme but ultime de la trajectoire de réussite. Dans son étude auprès d'étudiants de cégeps, Rivière (2002) souligne que « cette anticipation est source de motivation et rend l'étudiant plus vigilant dans ses études ». Cet auteur ajoute : « seuls les étudiants qui ont un bon rendement scolaire ont des projections plus spécifiques concernant leur projet futur, alors que les étudiants plus faibles ont des projections de leur avenir plus abstraites ».

Dans la présente cohorte, on constate en effet que la majorité de ceux n'ayant pas réussi, n'ont pas formulé d'objectifs professionnels ou que ceux identifiés demeurent imprécis, sans vision claire de leur avenir.

La très grande majorité des répondants de la recherche affirment n'avoir rencontré aucun obstacle lors de l'inscription à leur CEA : les stratégies immédiates d'accueil dans les centres ne semblent pas poser problème. Certains participants soulignent avoir apprécié les séances ou les journées d'information offertes par les CEA pour faciliter leur intégration à la vie étudiante. Les principales difficultés se produisent, pour une minorité de répondants, plutôt avant l'inscription au CEA, lorsqu'ils doivent se qualifier à l'admission (difficultés fréquentes à retracer des documents officiels) ou à de l'aide financière. À ce propos, on constate que le sous-groupe qui a déclaré ne pas avoir rencontré de difficultés administratives particulières avant l'admission au CEA, est formé des participants ayant partiellement réussi, à savoir précisément ceux qui ont été davantage référés par des professionnels en éducation ou en orientation et un organisme communautaire.

La possibilité de négocier des ententes, lors de l'inscription, a été exercée surtout par les adultes ayant partiellement réussi leurs objectifs, puisqu'ils sont les plus nombreux à mener de telles négociations. Les arrangements obtenus relèvent des plages horaires et de l'allongement des échéanciers. Ce sont les adultes, étudiant sous un régime régulier, qui peuvent vraiment obtenir des conditions un peu plus personnalisées d'études, en comparaison aux adultes financés par le

CLE ou parrainés par RESO, qui eux doivent se plier aux horaires et au nombre d'absences réglementaires. Par ailleurs, les matières à l'étude et le choix de l'enseignant ne sont négociables pour personne.

- Le processus de formation

Durant leur formation au CEA, tous les répondants à l'enquête étudient selon un modèle d'enseignement individualisé. Une minorité d'entre eux, en milieu semi-rural et urbain, reçoivent également des cours magistraux d'appoint, surtout en français. Plus que pour les deux autres groupes, ceux n'ayant pas réussi leurs objectifs de formation préfèrent l'enseignement individualisé comme régime pédagogique, lequel respecterait davantage le style et le rythme d'apprentissage des personnes, bien qu'il tend aussi, en particulier au sein de ce dernier groupe, à créer des difficultés lors de problèmes d'apprentissage. Puisque les répondants n'ayant pas réussi leurs objectifs se forment avec ce régime, il semble que ce facteur ne favorise pas leur persévérance aux études.

Beaucoup de répondants à l'enquête ont rencontré des obstacles lors de leur formation au CEA. Parfois les conditions de vie, surtout celles reliées aux obligations familiales, entravent le processus de formation, mais à l'inverse, la présence d'enfants dans le foyer peut constituer un incitatif à étudier pour, entre autres, mieux les encadrer dans leurs travaux scolaires. Ceux ayant complètement ou partiellement réussi leurs objectifs mentionnent davantage comme obstacle le manque d'argent. Il est vrai que ces deux sous-groupes sont plus inactifs, sur le plan professionnel, durant leur formation ce qui réduit d'autant leurs revenus. À l'opposé, ceux n'ayant pas réussi associent moins le manque d'argent comme un obstacle durant la formation, puisqu'ils combinent davantage les études et le travail, mais cela constitue aussi une difficulté qui favorise les abandons. Un autre obstacle se rapporte aux problèmes d'apprentissage, puisque le tiers de ceux ayant complètement ou partiellement réussi en présentent alors que les deux-tiers de ceux n'ayant pas réussi font aussi face à ce type de difficultés.

La différence de performance entre ceux qui réussissent complètement et ceux qui ne réussissent pas pourrait s'expliquer par la révision des objectifs de formation. En effet, les adultes ayant bien réussi, malgré des problèmes d'apprentissage, ont accepté de faire cette révision et ainsi ils ont pu compléter le DES01 et accéder à une formation professionnelle, alors qu'aucun de ceux ayant abandonné n'a révisé leurs objectifs de formation. L'acceptation de réviser ses objectifs de formation repose très souvent sur le lien de confiance que les professionnels du CEA établissent avec l'adulte qui doit s'y résoudre, après avoir renoncé à obtenir un diplôme de secondaire.

Le soutien du personnel des CEA et surtout des enseignants est essentiel aux adultes devant surmonter certains obstacles. Dans l'enquête, le soutien des enseignants est nettement associé à la réussite, puisque les adultes qui atteignent le mieux leurs objectifs invoquent davantage avoir reçu le soutien de ces premiers durant leur formation, alors que ceux n'ayant pas réussi en parlent très peu. Ces derniers affirment davantage avoir reçu le soutien de leurs parents durant leur formation que celui des enseignants ou du personnel du CEA.

Dans le sous-groupe ayant partiellement réussi, les adultes parrainés par RESO mentionnent l'aide précieuse des enseignants et des intervenants rattachés à ce programme. Les actions de ces intervenants a sans doute contribué à garder ces adultes aux études et ce, même si leur progression est lente. Si on se rappelle que la mission de RESO est de venir en aide à des personnes vivant de grandes difficultés socio-économiques, la lente progression de ces adultes

pourrait s'expliquer du fait qu'ils ont à affronter des conditions de vie difficilement conciliables avec la vie étudiante. Ce principe de sélection, propre à RESO, contraste avec celui du CLE voulant que le choix des adultes à scolariser se fasse en fonction de la clarté de leurs objectifs de formation académique et professionnel, ainsi que de leur motivation et capacité à réussir les études à entreprendre. Compte tenu de ces critères propres au CLE, il n'est pas surprenant de constater, dans la présente recherche, que les adultes sous l'égide du CLE réussissent nettement mieux l'atteinte de leurs objectifs.

Peu de participants à la recherche ont offert des suggestions pour améliorer le processus de formation au CEA, mais à cet effet, les adultes ayant atteint une réussite partielle se démarquent en faisant de telles propositions. Dans ce sous-groupe on suggère que de meilleures prestations financières gouvernementales soient offertes aux adultes, voulant compléter une formation de base dans un CEA, pour faciliter ce passage et contrer les abandons. On suggère également d'offrir un profil de formation plus personnalisée aux adultes des CEA afin de tenir compte des objectifs professionnels dans le choix des notions à enseigner.

- Apport d'une formation au CEA

Un an après la première entrevue, on a demandé aux répondants si leur passage dans un CEA leur a apporté des bénéfices. La majorité d'entre eux ont mentionné que cela a contribué à la croissance de leur développement personnel, en favorisant une meilleure estime ou confiance en soi et en ses capacités, ainsi qu'une plus grande maturité ou satisfaction personnelle. Les adultes n'ayant pas progressé dans leur formation ont mentionné que leur passage au CEA, aussi bref fut-il, leur a fait prendre conscience de leur potentiel car ils y ont mieux réussi que ce qu'ils espéraient. Dans leur étude auprès de personnes peu scolarisées, Lavoie et al. (2004) identifient des apports semblables : « la formation permettrait d'avoir une image plus positive d'eux-mêmes en tant qu'apprenants adultes. Ils se sentiraient dorénavant plus valorisés, motivés et concentrés. »

Des adultes du sous-groupe ayant complètement réussi témoignent d'apports spécifiques reliés à leur passage au CEA. Ils précisent que la fréquentation de cette institution leur a permis d'obtenir une formation reconnue, l'aide du CEA pour leur formation et leur future carrière, le soutien et l'aide des employés du CEA, tout en favorisant l'apprentissage de nouvelles connaissances.

L'apport premier d'un passage au CEA, selon les participants qui avancent dans leur parcours, est de leur donner la possibilité d'accéder à un métier ou une profession et d'ainsi améliorer leur condition de vie. C'est aussi ce que constate Rivière (2002) lorsqu'il conclut que « l'école est perçue comme une porte d'accès à la vie professionnelle ». En effet, précise cet auteur, « les études sont perçues, par l'ensemble des répondants (étudiants au cégep), comme un passage vers autre chose ». Il en est de même pour les répondants de cette recherche.

D'autres apports sont mentionnés, mais en addition ou complémentarité avec les objectifs professionnels, sauf chez les adultes n'ayant pas progressé dans leur parcours de formation, lesquels notent surtout des apports non reliés à des objectifs professionnels, tels que, par exemples, une plus grande capacité de communication et le renforcement ou la redécouverte de l'estime de soi.

Ainsi, aux atteintes inégales des objectifs de formation, correspondent partiellement des profils, des parcours de vie et d'éducation particuliers, des conditions variées d'expression de la

demande éducative, des modes divers d'interaction pédagogique et des perceptions différentes des apports de cette expérience de formation structurée.

Mais alors en quoi les divers contextes et conditions de ces cheminements permettent-ils d'en mieux comprendre le sens et la portée? Quelles sont les différentes logiques d'action des organisations et des apprenants? En quoi l'organisation actuelle de l'expression de la demande de formation générale des adultes et les stratégies éducatives en place peuvent-elles rendre compte de ces divers scénarios? Comment ces différents facteurs tendent à se conjuguer pour faciliter ou contraindre la capacité des différents individus de piloter leur biographie éducative? Et, finalement, comment redéfinir, la réussite éducative ainsi resituée dans l'histoire des personnes et leur environnement quotidien?

4. CONTEXTE INSTITUTIONNEL DE LA RÉUSSITE

L'analyse des entrevues des intervenants et responsables scolaires (conseillers pédagogiques, à l'accueil et au suivi, enseignants et directeurs) dans les trois centres d'éducation des adultes (CEA), qui ont été ciblés dans le cadre de cette recherche, permet de comprendre leur perception quant aux processus par lesquels des adultes décident de se former et accèdent à un tel centre. Cette analyse identifie également la perception de ces acteurs scolaires quant aux facteurs favorables à la démarche des adultes de se former et aux obstacles rencontrés. Ce processus d'analyse permet finalement de saisir toute l'importance des stratégies et des pratiques des CEA pour susciter et faciliter l'expression de la demande⁸. Ce chapitre ne prétend pas présenter une description complète des CEA et de leur fonctionnement, mais simplement le contexte institutionnel de la réussite, tel que reflété par des acteurs scolaires dans trois Centre d'éducation des adultes (CEA).

4.1 L'EXPRESSION DE LA DEMANDE ET L'ACCOMPAGNEMENT DES SUJETS DANS LEUR CHEMINEMENT

Les entrevues réalisées auprès des conseillers pédagogiques, à l'accueil et au suivi, des enseignants et des directeurs des trois CEA, réalisées dans le cadre de cette recherche, portent sur leur perception tant des stratégies mises en œuvre pour rejoindre, écouter et mobiliser les adultes, notamment ceux qui ne participent pas à la formation, que du soutien apporté à l'adulte dans sa décision de faire un retour en formation, dans l'élaboration de sa demande et dans l'appropriation de son projet de formation. L'analyse vise, en somme, à établir un portrait des conditions mises en place pour susciter, faciliter et soutenir l'expression de la demande éducative. Pour ce faire, une attention particulière est portée aux activités d'accueil, d'admission et de référence.

Même si certains acteurs considèrent que la réponse des services des Centres d'éducation des adultes devrait chercher à traduire les aspirations et besoins des publics, on doit constater que, dans les faits, les actions posées en amont de la formation tendent davantage vers la promotion des offres et services existants en vue de l'inscription aux activités que sur l'adaptation de la formation aux besoins des adultes. De plus, bien qu'on puisse observer des pratiques d'information et de sensibilisation sur la formation de base dans les centres en milieux semi-rural et rural, les actions de mobilisation des adultes qui ne participent pas à la formation semblent être limitées.

En fait, et de façon générale, l'analyse des entrevues fait ressortir que, dans les trois centres, on mise avant tout sur l'offre de service et que celle-ci surdétermine la demande. La plupart du temps, les programmes de formation sont proposés et les adultes s'inscrivent aux programmes et cours offerts. On observe toutefois, dans le discours de certains acteurs et les intentions reflétées dans les indicateurs du plan de réussite d'un de trois centres, un souci de rejoindre, écouter et mobiliser les adultes de la région. Ainsi, en milieu semi-rural, *«être attentif aux besoins du milieu, avoir une plus grande présence dans les organismes publics et communautaires afin d'adapter les services offerts aux besoins détectés* (Directeur de CEA) fait partie des préoccupations.

8. **L'expression de la demande** regroupe les données traduisant l'explicitation et la formulation des « besoins de formation de tous les adultes, indépendamment de leur provenance, de leur statut, de leur occupation, etc., afin qu'ils puissent être entendus, clarifiés, soutenus ou valorisés, et qu'on y réponde avec toute la souplesse nécessaire » (Bélanger, Voyer et Wagner, 2004).

De même, en milieu rural, *aller vers la demande, l'écouter* fait partie des souhaits de certains intervenants qui soutiennent *qu'il faut tenir compte du potentiel et des besoins de la personne dans le contexte de la formation de base et s'impliquer dans le milieu afin de rejoindre les publics potentiels et les entendre* (Conseiller pédagogique). En ce milieu, la faible densité de la population (territoire vaste) rend difficile la communication avec les publics adultes. Ce centre manifeste, en effet, un souci constant de se rapprocher davantage des milieux afin de rejoindre et de fidéliser un maximum de public. En milieu semi-rural, depuis peu de temps, des villages sont regroupés autour d'un point de service rendant ainsi plus visible l'image du CEA: *la formation est donnée là pour permettre aux gens d'augmenter leur scolarité* (Conseiller à l'accueil). La préoccupation de rejoindre et de fidéliser les adultes est moins présente en milieu urbain, où la demande de formation dépasse la capacité de réponse du centre, dû aux contraintes financières.

Les témoignages de deux enseignantes donnent, sans que cela soit exhaustif, un bon aperçu de l'hétérogénéité des groupes d'apprenants et de leurs motifs:

Les étudiants qui ont 16 ans et qui viennent juste de sortir de la polyvalente soit qu'ils nous arrivent du secteur cheminement particulier soit qu'ils nous arrivent de classes d'accueil... peu importe... Donc, qu'est-ce qui fait que l'étudiant vient ici? Toutes les raisons sont bonnes. Le parent exige que le jeune de 16 ans retourne à l'école, la personne s'ennuie chez elle et on a le jeune de 20 ans qui là commence à dire, 'bon, ben là moi je pense que là j'ai le goût d'aller faire le cours professionnel au Cégep'. Une autre personne qui, à 35 ans, décide de vouloir changer de métier. (Enseignant; milieu urbain).

Ceux qui nous arrivent, que ce soit par le chômage ou par le CLE (Centre local d'emploi) ou (...) les autres étudiants qui arrivent par leur propre pouvoir, qui ne sont pas commandités, qui n'ont pas de sous pour venir à l'école... (Enseignant; milieu rural)

L'accueil des adultes n'est pas du domaine exclusif des CEA. D'autres organismes jouent en cette matière un rôle de premier plan, dont Emploi-Québec par l'entremise de Centres locaux d'emploi (CLE). Les adultes ainsi référés, qui constituent un public minoritaire dans les CEA, ont généralement un objectif professionnel et ont bénéficié préalablement d'une démarche d'orientation en ce sens. Pour ces adultes, l'établissement du profil de formation se fait en lien avec le projet professionnel, le profil pouvant être accepté ou refusé par l'agent du CLE. De plus, selon les entrevues réalisées, plus les profils de formation proposés par l'adulte sont longs (52 semaines et plus), plus ses chances d'être subventionné diminuent. Les CLE visent généralement *l'employabilité rapide*. Les adultes soutenus par le CLE sont soumis à une plus grande rigidité dans l'aménagement des conditions d'apprentissage, surtout en ce qui a trait aux horaires (30heures/semaine) et au nombre d'absences qui sont réglementés par le CLE. Seuls les étudiants ayant un statut régulier ont la possibilité de négocier leurs horaires (le nombre d'heures de cours par semaine), les plages horaires (exemple : suivre le cours de français du mardi plutôt que celui du jeudi) et l'allongement des échéanciers. Par ailleurs, le choix des matières à l'étude (français, mathématiques et anglais) et de l'enseignant sont non négociables pour tous. En milieu urbain, une partie importante des participants interviewés ont été référés et supportés par une autre organisation, celle-là non gouvernementale: le Regroupement Économique et Social du Sud-Ouest de Montréal (le RESO).

Il s'agit d'une corporation de développement économique et communautaire qui travaille à la revitalisation économique et sociale des quartiers du Sud-Ouest de Montréal. Depuis sa fondation en 1990, le RESO a accompagné des milliers de personnes sans emploi qui se sont engagées dans une variété de démarches volontaires de formation et de réintégration au travail. Les apprenants recrutés par RESO proviennent généralement de milieux moins favorisés sur les plans économique, social, scolaire et professionnel. De plus, selon un conseiller pédagogique *la plupart d'entre eux ont une santé qui laisse à désirer. Un enseignant en milieu urbain précise aussi que leur niveau d'âge est souvent plus élevé, étant des gens qui ont plusieurs enfants à leur charge.* Les apprenants provenant du RESO reçoivent des prestations d'assurance-emploi ou d'assistance-emploi.

La directrice d'un CEA urbain souligne que :

Une entente tripartite entre Emploi-Québec, le RESO et le CEA fait en sorte que ces adultes référés par Emploi-Québec bénéficient d'un accompagnement; ils ont trois conseillers qui suivent une cinquantaine d'élèves, un suivi psychosocial et tout ça; c'est quand même beaucoup; c'est un conseiller pour 20 élèves à peu près.

Puis elle précise que *ces conseillers sont payés par Emploi-Québec pour soutenir certains de ces élèves là.*

Les classes RESO ont moins d'élèves que les groupes réguliers (15 élèves au lieu de 25). Une conseillère à la formation affirme que *ce sont des petits groupes, donc l'attention est plus particulière; on prend soin des élèves de tous les côtés...* De plus, *les adultes y faisant partie sont mieux encadrés et accompagnés par les ressources externes (CLSC, Carrefour Jeunesse Emploi, organismes communautaires, etc.) (Conseiller pédagogique).* Pour les élèves RESO, *le temps de formation est un petit peu négociable. On prolonge, des fois jusqu'à deux fois le profil de formation pour qu'ils puissent finir (Enseignant; milieu urbain).*

Ces deux publics référés par le RESO et les CLE ne forment qu'une minorité des adultes fréquentant les CEA. Dans l'aménagement actuel des ressources et des responsabilités, la majorité des apprenants dits « réguliers », incluant des jeunes issus directement de la formation initiale secondaire et des adultes plus âgés, ne peuvent bénéficier des mêmes possibilités d'accueil et de référence ni du même support ou encadrement à la formation.

De plus, indépendamment de la source de référence, la majorité des apprenants inscrits dans les trois centres d'éducation des adultes sont jeunes. Le public des 16 à 19 ans domine. Les acteurs scolaires, comme d'ailleurs certains apprenants, soulignent, à maintes reprises, que la présence parfois massive de jeunes dans les CEA représente un obstacle pour plusieurs adultes plus âgés. Selon ces intervenants, les jeunes ont des comportements qui troublent le climat propice à l'apprentissage: indiscipline, difficultés d'adaptation aux exigences de l'école, manque d'intérêt. Ces particularités rendent les classes hétérogènes et, par moment, leur gestion devient de l'ordre du défi pour les enseignants.

Enfin, au plan des obstacles à l'expression de la demande, les intervenants interviewés mentionnent des facteurs institutionnels, des dispositions dissuasives et des obstacles personnels. Les obstacles d'ordre institutionnel sont principalement l'insuffisance de l'information et de la sensibilisation sur l'offre de formation, le manque de temps, de ressources et de marge de manœuvre pour un fonctionnement adéquat des services d'orientation et d'accompagnement, du nombre limité d'alternatives offertes aux adultes par

rapport à leurs besoins de formation, du manque de flexibilité des programmes, et, non le moindre, la sous représentation des adultes de 24 ans et plus, soit ceux ayant le plus besoin d'appui dans leur décision de retourner en formation générale.

Les acteurs scolaires invoquent des obstacles personnels à l'expression de la demande qui dépassent de loin le cadre d'intervention des CEA. Ils rappellent que des conditions objectives posent des contraintes déterminantes. Il s'agit principalement de conditions de vie qui représentent des freins indéniables à l'engagement dans le projet de formation des adultes, tels que: la difficile conciliation travail-famille-études et les conditions matérielles précaires. C'est la raison pour laquelle certains adultes qui bénéficient du soutien financier de l'État le soulignent comme un facteur facilitant l'expression de la demande. D'autres freins sont mentionnés tenant à des dispositions culturelles dissuasives chez certains apprenants: le manque de confiance soi et dans ses moyens des apprenants, l'absence d'un projet professionnel, leurs peurs et leurs craintes face aux changements, etc.

Selon les acteurs scolaires interviewés, ces obstacles institutionnels, socio-économiques et culturels peuvent freiner les adultes dans la poursuite de leur projet de formation ou décourager ceux qui n'ont pas encore frappé à la porte d'un CEA.

Un autre problème identifié dans l'expression de la demande est le mode le fonctionnement limité du service d'accueil, d'admission et d'inscription. De façon générale, la démarche à travers laquelle le personnel de ce service intervient auprès des adultes comprend plusieurs composantes : l'accueil, de l'information, une certaine évaluation et validation de la formation acquise, une clarification des besoins de l'adulte et la détermination d'une activité de formation.

Au niveau de l'accueil et de l'information, l'adulte rencontre un conseiller pédagogique ou participe à une rencontre d'information. À cette occasion, il exprime les motifs de sa venue au centre, reçoit des renseignements généraux sur les services offerts, les personnes à rencontrer et les démarches à accomplir; on lui fournit les informations à l'ouverture de son dossier. S'il s'agit de candidats qui ont un objectif professionnel établi, on vérifie les préalables requis pour accéder ultérieurement au programme convoité et on établit un profil de formation. Auprès des individus n'exprimant aucun projet professionnel, on procède à une brève évaluation de leurs besoins et des exigences liées à leur admission, on établit également un profil de formation ainsi que les conditions de sa réalisation. On peut aussi, lors de cas plus difficiles, diriger ces derniers vers une ressource externe (CLSC, Carrefour Jeunesse Emploi, organismes communautaires, etc.).

Selon leurs propres témoignages, le rôle des intervenants responsables de l'accueil est d'abord et avant tout l'établissement des profils de formation. *Quand on est rendu à l'étape de l'inscription, on détermine à quel niveau les apprenants vont commencer et quelle récupération ils auront à faire* (Conseiller à l'accueil).

L'établissement du niveau de scolarité ou du bloc de récupération semble alors se faire selon les moyennes obtenues par les apprenants dans les matières de base avant leur arrivée au CEA. Si les moyennes sont inférieures à 70 %, la récupération des niveaux précédents est recommandée. On dit bien «recommandée», car, semble-t-il c'est le professeur qui a le dernier mot quant à l'établissement du plan de formation définitif.

Faute de moyens de financement, la place faite aux interventions portant sur l'approfondissement d'un projet professionnel et les exigences précises de formation préalable tenant compte du parcours antérieur de l'individu est très mince à l'accueil et dans le cadre du travail quotidien des conseillers pédagogiques. Plusieurs intervenants ont fait part d'obstacles qui gênent grandement l'accompagnement de chaque adulte selon sa situation personnelle et des difficultés auxquelles il a à faire face. Les intervenants sont bien conscients de ces limites. Référant en particulier aux individus dont les objectifs sont imprécis, ces intervenants ont insisté, à maintes reprises, sur le lien étroit existant entre l'accompagnement des apprenants dans la clarification de leur projet et leur réussite en formation générale.

Les données recueillies sur l'état des services d'accueil, d'admission et d'information offerts aux adultes dans les trois CEA convergent pour questionner les ressources allouées aux services d'accueil, de référence et d'accompagnement. Les règles de fonctionnement de ces services seraient peu claires; elles différeraient d'ailleurs d'un centre à l'autre, alors que les critères d'admission aux CEA seraient quasiment absents. On estime que les pratiques d'information et de suivi administratif occupent une place disproportionnée par rapport aux rôles de conseil, d'orientation et d'accompagnement. Dans un tel contexte, les adultes ayant des problèmes d'apprentissage ou étant confrontés à des difficultés au plan personnel sont souvent aidés d'une façon sporadique, la capacité d'aide à apporter étant limitée la plupart du temps. Les conseillers pédagogiques sont convaincus de la nécessité d'une approche systémique, intégrée et harmonisée auprès des apprenants. Pour eux, l'adulte n'est pas qu'un morceau, c'est une entité complète. C'est la raison pour laquelle, selon eux chaque intervenant doit travailler à son niveau à mieux soutenir l'ensemble de cet apprenant, et non pas que ce bout-là. Et pour ça, il faut être en réseau, il faut se parler et travailler en équipe. Ils se disent toutefois trop accaparés par la transmission d'informations et des tâches administratives.

4.2 L'APPROCHE ANDRAGOGIQUE ET LES CONDITIONS D'APPRENTISSAGE

Dans cette analyse des contextes institutionnels de réussite, une attention particulière est portée à la perception des enseignants, conseillers et responsables des CEA sur l'approche pédagogique privilégiée, le soutien de la démarche éducative vers l'atteinte des objectifs fixés, la flexibilité des programmes et conditions d'études, ainsi que les stratégies et services de suivi mis en place pour répondre aux difficultés d'apprentissage et prévenir les abandons.

4.2.1. L'approche pédagogique privilégiée

La stratégie pédagogique privilégiée par les trois Centres d'éducation des adultes est principalement l'approche individualisée⁹ et, exceptionnellement, le cours magistral. Ainsi, dans des classes dont la taille varie entre 15 (exemple, les classes RESO) et 25 élèves (les classes régulières) et qui comprennent des apprenants de plusieurs niveaux, l'enseignant en mathématiques, français ou autres est présent dans la salle de classe à l'écoute des adultes qui viennent poser des questions et résoudre des problèmes de compréhension. L'adulte passe une la majorité du temps en classe à étudier le cahier auquel il est rendu en fonction de son niveau.

Même si l'enseignement individualisé favorise les entrées et les sorties continues, durant l'année scolaire, ce qui introduit une souplesse dans les rythmes d'apprentissage et une

9. Au Québec, l'enseignement individualisé est un mode d'organisation de la formation issu des expériences conduites dans les classes à niveaux multiples et qui a pris son essor avec l'adoption des programmes par objectifs, implantés en 1994 (Wagner, 1994; ACSQ, 2005).

possibilité de flexibilité dans l'aménagement du temps, cette approche pose problème pour certains groupes d'apprenants adultes.

Ainsi, dans le cadre de l'enseignement individualisé, *ceux qui ont des difficultés* (il s'agit de certains apprenants) *viennent nous voir* (les enseignants) *en avant; ils viennent nous rencontrer pour qu'on les dépanne parce qu'ils ne comprennent pas* (Enseignant; milieu rural). *L'adulte doit solliciter l'intervention du professeur. Il faut qu'il aille au devant et qu'il dise que c'est trop facile ou qu'il a de la difficulté et qu'il veut des exercices supplémentaires... Si l'adulte reste à sa place, il n'y a pas de suivi qui est fait avec lui*, (Conseiller à l'accueil) sauf s'il dépasse les 25 heures requises pour un cahier. C'est pratiquement le seul moment où le professeur va intervenir; l'accès à l'aide de l'enseignant devient ainsi difficile pour *des gens qui ont perdu leur confiance en eux et qui ont beaucoup plus d'ouvrage à faire que les autres* (Enseignant; milieu urbain). Il en est de même pour ceux qui « *souvent, se sentent inférieurs aux autres qui sont plus avancés* », ou *se sentent de même* (en faisant référence au manque de confiance en soi), *parce que souvent ils ont eu de la misère* (Enseignant; milieu rural).

Malgré le fait que *dans leur livre, tout est très bien expliqué* (Enseignant; milieu rural), le cheminement des apprenants diverge dans cette situation d'apprentissage, car les conditions et les capacités d'apprendre et de demander conseil sont inégales d'un individu à l'autre et sont pénalisantes pour certains d'entre eux. Comme le précise un conseiller à la formation :

Certains élèves sont gênés d'aller voir le professeur et le professeur ne les voit pas. Ils peuvent être là un mois avec le même cahier, pis ils n'ont même pas vu le prof. Et le prof ne va pas les chercher non plus. Donc, ces gens-là plus faibles sont perdants... Pour ceux qui sont moins autonomes, l'enseignement individualisé ne convient pas toujours. C'est beau l'enseignement individualisé, il y en a quelques-uns qui lisent toutes leurs choses. Évidemment, ceux-là ce sont les meilleurs, c'est ceux-là qui vont aller au Cégep puis qui vont aller à l'université.

Les intervenants, par les défis qu'ils soulèvent pour mieux appuyer la démarche des adultes dans l'approche individualisée, se trouvent à poser indirectement le problème de l'adéquation de leur formation initiale qui, pour la plupart d'entre eux, n'avait aucun rapport à l'éducation des adultes.

L'approche individualisée semble aussi rendre difficile l'émergence des relations entre les participants et donc d'un sentiment d'appartenance au groupe. Malgré cette contrainte, les enseignants en milieu semi-rural et urbain considèrent que, grâce au rôle du ralliement qu'ils jouent auprès des adultes, ces derniers arrivent à tisser quand même des liens tout au long de la formation. C'est en ce sens qu'un intervenant en milieu rural affirme :

On a l'impression qu'au niveau de l'éducation des adultes on prépare les élèves pour passer un examen, mais après, qu'est-ce qu'il reste dans leur esprit? Absolument rien. J'ai l'impression qu'on a perdu un peu cette chimie qui se passe à l'intérieur des classes et qui pourrait générer le sentiment d'appartenance à l'école chez l'élève.

Aussi comprend-on pourquoi certains intervenants, surtout en milieu urbain, s'interrogent sur l'approche individualisée compte tenu des particularités des apprenants fréquentant les CEA et la remettent en question. Ils préfèrent le cours magistral :

Ben, pour les besoins de la cause, j'ai fait le choix de l'enseignement individualisé, mais c'est sûr que si on parle de préférence, j'aime mieux le magistral, car c'est plus intéressant d'enseigner que d'être assis pis de recevoir les élèves à son bureau et de répéter toujours les mêmes affaires. (Enseignant; milieu semi-rural)...Moi, j'ai accepté de donner le cours magistral parce qu'en même temps je sais très bien qu'à ce temps-ci de l'année, en mai et juin, les élèves abandonnent, il commence à faire beau dehors, ils se trouvent des emplois d'été, ils abandonnent alors que là en ayant un cours magistral pis en ayant un peu d'encadrement ben ça les stimule à rester accrochés. (Enseignant; milieu urbain).

En remettant en question la pertinence de l'approche individualisée, un responsable en milieu urbain propose un compromis qui se traduirait par le jumelage des deux approches pédagogiques invoquées. Ce point de vue, rejoint celui d'un conseiller pédagogique, aussi en milieu urbain, qui plaide pour un enseignement personnalisé où l'approche individualisée et les cours magistraux pourraient faire bon ménage. Un conseiller à l'accueil en milieu rural propose l'enseignement par projets comme étant, en outre, élément de la solution. Quoi qu'il en soit, une chose est certaine : suivant la perception des intervenants scolaires, la pertinence de l'approche individualisée, comme approche principale dans les trois CEA, est remise en question. Selon l'ensemble des intervenants et responsables, l'organisation des contenus et des apprentissages doit offrir des situations pédagogiques variées, centrées sur l'apprentissage collaboratif et individuel.

4.2.2. Le niveau de flexibilité des programmes et des conditions d'études

Certaines mesures de flexibilité des programmes et des conditions d'études sont mises en place, en formation générale des adultes pour tenir compte des contextes et parcours particuliers des adultes, ainsi que de leurs aspirations ou intérêts personnels.

Quant aux programmes d'études, il s'agit de la proposition de cours optionnels que les apprenants peuvent choisir en fonction de leurs centres d'intérêt, mais, pour le moment, cela n'est possible qu'à partir du secondaire IV. D'autre part, l'adulte qui ne possède pas un diplôme d'études secondaires (DES) peut obtenir du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) une attestation de ses acquis grâce à la réussite d'un TDG (Test de développement général) ou encore d'un TENS (Tests d'équivalence de niveau de scolarité).

Comme le précise un directeur de CEA, le TDG permet de remplir des conditions d'admission à la formation professionnelle, au secondaire, et il donne aussi accès à des métiers de la construction. Ce test consiste en un examen d'une durée de trois heures divisé en cinq parties chronométrées portant sur le raisonnement mécanique, les sciences, la résolution de problèmes, la compréhension de l'écrit et la maîtrise de la langue française. La note de passage est de 45 % et une reprise est possible un an après la passation de ce test.

Pour réussir les TENS, l'adulte doit passer et réussir deux examens obligatoires (en français : compréhension de texte et grammaire) et trois examens optionnels qui portent sur trois des matières suivantes : l'anglais, les mathématiques, les sciences humaines, les sciences économiques et les sciences de la nature. Les tests portent sur les connaissances de base acquises dans différentes expériences de la vie. Les adultes intéressés à s'y préparer peuvent se procurer le guide à l'intention des candidats fourni par le CEA. La note de passage est de 60 sur 100 pour chaque test. Après un délai de 30 jours, « une reprise est permise pour chacun des

tests échoués, mais l'ensemble doit être réussi à l'intérieur d'une période maximale de six mois »¹⁰.

Ces possibilités (TDG et TENS) introduisent une certaine souplesse en offrant différents cheminements vers l'obtention d'une attestation reconnue. En effet, la réussite du TENS favorise l'accès au marché du travail, permet de remplir les conditions d'admission à la formation professionnelle au secondaire et rend éligible à des métiers de construction. « L'adulte qui réussit les TENS obtient une attestation d'équivalence de niveau de scolarité du secondaire (AENS) » (DFGA, 2002). Toutefois, cette attestation « ne donne pas les unités du secondaire exigées pour le DES et elle ne constitue pas un préalable au moment d'une demande d'admission comme élève dans les classes régulières du cégep »¹¹. Cependant, le TENS « permet l'admission au cégep en vue de l'obtention de l'attestation d'études collégiales (AEC) » (Ministère de l'Éducation, 2004)¹².

Quant à la négociation des conditions d'études, les étudiants adultes en général, dans les trois centres, jouissent d'une souplesse dans l'aménagement des horaires, du régime temps plein ou temps partiel, ainsi qu'en raison de l'approche pédagogique, d'un certain respect de leur rythme d'apprentissage. Toutefois, cette flexibilité varie en fonction de la source de référence des apprenants. L'encadrement des individus référés par Emploi-Québec est plus serré, les acteurs scolaires ayant des comptes à rendre périodiquement *au niveau des absences, au niveau du comportement, au niveau de la progression, etc.* (Conseiller pédagogique).

Autant les enseignants que les conseillères pédagogiques et à l'accueil des trois CEA ont signalé une autre condition éducative importante pour la réussite éducative en faisant référence au nombre élevé d'apprenants par classe. Un conseiller pédagogique décrit ainsi la situation :

C'est sûr qu'on a là une faiblesse. Le nombre d'élèves par classe fait une différence surtout en début de session, là en septembre, où les professeurs réguliers peuvent avoir jusqu'à 30 à 40 élèves assis devant eux. Alors, ils n'ont pas le temps physique de rencontrer tous les élèves.

Dans ce contexte, la tâche de l'enseignant est d'autant plus ardue et irréaliste qu'il peut avoir dans sa classe des élèves de tous les niveaux : *tu peux en avoir dans ta classe qui sont en géographie, d'autres en histoire, un en français de I, un en présecondaire et d'autres en secondaire V* (Enseignant; milieu semi-rural). La variation du ratio enseignant-apprenants produit des conditions différentes d'apprentissage et un contexte plus ou moins favorable aux interactions apprenant-enseignant et à la prise en compte du cheminement de chaque individu. Le fait, par exemple, que les classes RESO soient plus petites fait en sorte que les enseignants peuvent accorder une attention plus soutenue à leurs étudiants et *aller ainsi au fond des choses* (Conseiller pédagogique).

La question du ratio importe d'autant plus que les niveaux de formation des apprenants se retrouvant dans le même groupe sont variés. On peut comprendre que cette réalité laisse peu de place aux interactions. Un système de financement des CEA, basé en partie sur le nombre

10. Centre multiservices de Sainte-Thérèse : www.cssmi.qc.ca/cms/1_Test.html

11. Publication internet de la Commission scolaire des Bois-Franc : <http://ecoles.csbf.qc.ca/sar/acquis.htm>

12. Cette publication est disponible sur le site de la Direction de la formation générale des adultes à l'adresse : <http://www.meq.gouv.qc.ca/dfga/portail.html>

d'étudiants par classe, peut limiter considérablement la marge de manœuvre des dirigeants des CEA quant à la diminution du nombre d'adultes par classe.

4.2.3. Le suivi pédagogique : les pratiques face aux abandons et aux difficultés d'apprentissage

De façon générale, les entrevues démontrent une volonté affirmée des intervenants et responsables de remédier aux difficultés d'apprentissage rencontrées par une bonne partie des publics des CEA. Toutefois, à la question : *Quelles sont les stratégies ou les services que votre établissement prévoit quand les élèves ont de la difficulté à se former?*, les réponses demeurent imprécises : *c'est certain que ça passe toujours par l'enseignant, parce qu'on n'a pas d'autres ressources. Alors, si l'enseignant ne peut pas, il se passe rien, c'est ça qu'on a compris* (Directrice d'un CEA). Ce témoignage renforce celui du conseiller en formation en milieu urbain qui affirme :

On n'a pas d'experts pour déterminer si ceux qui ont des problèmes d'apprentissage en ont vraiment. On n'a pas de retour, on n'a pas de personne qualifiée à part l'expertise du prof et notre expertise; on essaye, mais on ne peut pas aller au plus profond de la chose.

Le suivi pédagogique professionnel semble être « sur demande », car *la conseillère qui en a 150 ne peut pas faire de suivi parce qu'elle en a trop* (Conseillère pédagogique).

Si pour leur part, les directeurs et les conseillers pédagogiques et à l'accueil comptent sur le suivi global, sur le travail d'équipe (enseignants, professionnels, direction) et sur le parrainage entre les élèves, les enseignants invoquent le travail d'équipe et la référence comme solutions offertes aux apprenants ayant des difficultés d'apprentissage. De plus, ces derniers déplorent le manque de ressources dans les centres pour assumer véritablement cette responsabilité, ce qui semble alourdir, par moment, leur tâche d'enseignement.

D'une façon plus particulière, certains enseignants en milieu urbain nomment les ateliers de récupération et la bonne ambiance qu'ils arrivent à générer en classe comme étant des astuces utilisées auprès des élèves présentant des difficultés d'apprentissage en français. Les enseignants du milieu rural semblent s'entendre sur la mise en place de deux façons de faire qui pourraient fonctionner auprès des élèves rencontrant des problèmes d'apprentissage : il s'agit de l'adaptation de la matière à enseigner au style d'apprentissage des apprenants ayant de la difficulté à se former et du développement chez ces derniers des capacités analytiques. En milieu semi-rural, les enseignants considèrent que certains élèves n'ont pas développé leur sens de l'effort et quelques-uns sont référés à des ressources externes, au besoin.

L'absence d'approches pédagogiques particulières auprès des apprenants confrontés à des difficultés d'apprentissage semble être compensée pour certains enseignants par leur volonté de supporter, motiver, encourager les apprenants et de développer l'autonomie et le sentiment de confiance chez ces derniers. Ainsi, il y a des enseignants qui travaillent intuitivement, il y en a d'autres qui essaient de comprendre l'élève et de s'y adapter, alors que certains partent du vécu de l'apprenant pour arriver à mieux le guider.

Malgré qu'on affirme, dans les trois CEA, que le taux d'abandon des adultes est préoccupant, les directeurs ne semblent pas être en mesure de fournir des statistiques exactes quant à la présence et l'ampleur du phénomène.

Des mesures sont mises en place dans les trois centres pour prévenir les abandons, telles que : le suivi individualisé et le tutorat, la révision des profils de formation, l'organisation d'évènements parascolaires de valorisation des réussites, telles que la semaine des adultes en formation. Mais, du dire des individus interviewés, les mesures actuelles semblent être loin de répondre d'une façon satisfaisante au phénomène d'abandon. De plus, en cas d'abandon, il ne semble pas y avoir, dans aucun des CEA, de système de relance et de suivi systématique.

Au-delà de ces réalités, un constat s'impose : les témoignages des intervenants qui ont participé à la recherche mettent en lumière le fait que la question du cheminement et de la poursuite des études appelle une réponse complexe, car derrière le statut d'abandon des études dans un contexte de formation générale se cachent différentes réalités. D'ailleurs, la notion d'abandon en elle-même semble très controversée aux yeux des acteurs scolaires qui ont participé à la présente recherche. En effet, un responsable en milieu rural affirme :

Il faut faire attention aux données concernant l'abandon parce que le pourcentage d'abandon est par rapport à quoi? Il faut voir le sens qu'on lui donne. L'élève qui a abandonné, combien de temps il a fréquenté? Il a abandonné, son dossier est fermé, mais peut-être qu'il a atteint ce qu'il voulait faire. Parce que dans les profils de formation on met toujours tout, mais finalement s'il est venu et qu'il a réussi un cours, pour moi, c'est pas un abandon... c'est pour ça qu'il faut faire attention aux données statistiques.

Cette réflexion qui semble faire consensus parmi les acteurs scolaires des trois CEA souligne le fait que, la plupart du temps, ceux qui quittent leurs études, abandonnent principalement « l'indicateur quantitatif de réussite » et moins souvent leur projet personnel de formation.

Abandonner peut signifier réintégrer le marché du travail, donner forme à un projet de vie : expérience conjugale ou familiale, naissance, voyage, mettre de l'ordre dans ses pensées et ses priorités, prendre un répit, etc. D'ailleurs, le parcours scolaire d'une bonne partie des apprenants des CEA reflète un passé scolaire marqué par l'interruption temporaire et non pas par l'abandon du projet éducatif. Les témoignages des intervenants abondent en ce sens : « *La réussite scolaire c'est peut-être que la personne abandonne; elle a réussi à comprendre qu'elle n'était pas à sa place, qu'il fallait qu'elle fasse d'autres choses, pis elle va avancer (Conseillère en formation) ou la réussite à l'éducation des adultes, c'est aussi... de lâcher ses études et de revenir plus tard, après réflexion ou après avoir vécu plusieurs expériences, avec un but professionnel en tête* » (Directrice d'un CEA).

4.3 CONCLUSION

Le mode d'expression de la demande varie, faisant intervenir des agents extérieurs au CEA pour certains adultes et relevant des moyens limités du CEA pour les autres, ayant un statut « régulier ». Les contraintes institutionnelles, les conditions socio-économiques et les dispositions culturelles diffèrent également. La stratégie andragogique retenue de l'approche individualisée est aussi, d'après la perception des intervenants et responsables, reçue et vécue différemment selon le « background » des apprenants, alors que les possibilités de suivi sont réelles, mais limitées.

Bref, le régime officiel d'apprentissage par lequel les 34 répondants à la recherche se forment est, en fait, plus complexe que sa description formelle le laisserait voir. C'est ce qu'il faut maintenant mieux saisir et mieux comprendre.

5. DISCUSSION 1 : LES DIVERSES EXPÉRIENCES DE FORMATION GÉNÉRALE ET LEURS CONTEXTES

L'explication des diverses expériences de formation de base décrites au chapitre 3 tient à la fois des parcours de vie, des modes d'expression de la demande et des dispositions différentes à participer activement à la formation organisée selon l'approche éducative retenue.

5.1 INSCRIPTION DE L'ÉVÈNEMENT DE FORMATION GÉNÉRALE DANS LES PARCOURS DE VIE

5.1.1 Persévérance dans le programme de formation des adultes

L'analyse comparée des 34 études de cas permet de dégager trois types d'expérience de formation générale, qui selon la persévérance ou les abandons vécus se caractérisent par la continuité, la discontinuité et l'interruption des cheminements éducatifs.

Répondant au 1^{ier} type d'expérience, il y a le cheminement éducatif réussi dans la continuité. Cela est le cas de huit adultes, surtout de moins de 25 ans, qui, grâce à l'appui du Centre local d'emploi, le CLE, ou de leurs parents, prolongent leur formation de base, parfois momentanément interrompue, et réussissent à obtenir la certification de passage pour accéder à une formation professionnelle ou technique. Ces adultes y parviennent en terminant le parcours académique prévu ou en empruntant la voie alternative des attestations (TDG ou TENS). Ces individus, malgré des difficultés liées à leur milieu de vie ou à des problèmes d'apprentissage, n'ont jamais vraiment abandonné l'école. Au sein de ce premier groupe d'apprenants, les personnes d'immigration récente présentent un profil particulier. Au-delà de la transition majeure, il est vrai, de l'immigration, leur parcours éducatif est marqué par la continuité; ils n'ont jamais vécu, ni dans leur pays, ni au Québec, une expérience d'abandon scolaire. De plus, ils ont atteint une « réussite complète » (voir 3.2) de leurs objectifs de formation. Trois d'entre eux ont obtenu un diplôme formel alors, qu'un quatrième s'est qualifié par l'obtention d'une équivalence, ce qui est usuel dans le cas d'autres adultes ayant réussi leur formation.

La discontinuité éducative caractérise le cheminement de 2^{ième} type. Il s'agit, essentiellement, des adultes ayant atteint une « réussite partielle » (voir 3.2). Ces adultes sont en voie d'atteindre leurs objectifs de formation, mais dans une démarche plus longue.

Le 3^{ième} type de cheminement est le fait de ceux qui, n'ayant pas atteint leurs objectifs de formation, ont interrompu leur cheminement éducatif avant l'étape décisive de la certification ou de l'obtention d'un diplôme. Leur parcours académique est marqué par des interruptions récurrentes d'abord durant leur formation initiale, à l'adolescence, puis pendant leur formation de base au CEA. Pour ce groupe, le principal motif d'abandon de la formation initiale était le manque d'intérêt pour les études et même l'aversion pour l'école (voir 3.5.2), alors que les motifs d'abandon de leur formation au CEA sont multiples : difficultés d'apprentissage, conflits travail/étude, manque de revenus.

5.1.2 Le poids des parcours scolaires passés

La première caractéristique commune à toutes ces expériences est le poids des parcours passés et d'abord du parcours scolaire.

L'expérience éducative lors de la formation initiale tend à influencer le parcours futur. Les études de participation (voir 1.2.1) montrent l'influence prépondérante du degré de scolarité initiale dans la participation à l'éducation et la formation des adultes. « Les expériences passées

constituent ou ont constitué un obstacle ou une forme de résistance à la participation à la formation pour la majorité des adultes peu scolarisés » (Lavoie et al., 2004). On le constate aussi dans les études qualitatives des parcours de vie (Dominicé, 2002c, 1999; Alheit, 1995a). L'expérience difficile des échecs ou problèmes scolaires passés, aux explications diverses, tend à se répercuter tout au long de la biographie éducative. On le voit aussi dans la présente étude qui constate un rapport significatif entre les types de trajectoires de réussite et les parcours passés.

La majorité des adultes ayant un cheminement de 1^{er} type (réussite complète) n'ont jamais abandonné leurs études, ni lors de leur formation initiale, ni dans leur trajet récent en formation générale des adultes. Certes, quatre des douze adultes de ce groupe ont connu des abandons lors de leur formation initiale, tous liés à une forme ou une autre de problèmes familiaux, mais ils ont aujourd'hui un projet d'avenir particulièrement articulé qui les mobilise et permet ce redressement face à leur parcours passé. Une bonne proportion de ceux présentant un cheminement de 1^{er} type, surtout des jeunes en dehors du marché du travail, répondent à un « retard de scolarité » (De Montlibert, 1977). Ils retrouvent par la formation aux adultes, le statut de scolarité que leur origine sociale appelait. Ils ont toujours eu un préjugé favorable envers l'éducation et de l'intérêt pour les études (voir 3.3.3 : motivation à réussir et réussite complète). Des hommes et des femmes ayant récemment immigré au Québec, bien qu'ayant subi un manque de reconnaissance de leurs acquis antérieurs, poursuivent, assez aisément, une biographie éducative, à la fois temporairement interrompue par l'immigration et facilitée par l'accès à l'éducation dans le pays d'accueil, ce qui les mènera à une profession ou occupation spécialisée. Le taux élevé de persévérance et de réussite académique des publics adultes immigrants en formation générale des adultes est une tendance déjà reconnue (Wagner et Grenier, 1990; MEQ, 2001b)

La plupart des individus présentant des cheminements de 2^{ième} type (réussite partielle) et de 3^{ième} type (non réussite) ont connu un abandon des études à l'école secondaire au moment de leur formation initiale, problème lié pour plusieurs à un contexte familial difficile. Ce qui fait la différence entre ces deux types de cheminement est que les individus ayant une réussite partielle ont bénéficié de conditions spéciales, en amont de la formation et tout au long de celle-ci, ce qui leur a permis de surmonter les obstacles connus et ainsi faire un virage dans un parcours de vie prévu bien autrement et qui ne les destinait pas à la réussite qu'ils ont atteint.

Ces trois parcours et, en particulier, ceux de la réussite partielle et de la non réussite constituent des cheminements correspondant aux « learning careers » (biographies éducatives) décelées par Crossan et ses collègues (Crossan et al., 2003) au sein des publics adultes « non traditionnels ». On y constate les mêmes dimensions de linéarité et de non linéarité des parcours, les mêmes contradictions et volatilités dans les conditions de participation et leurs effets.

5.1.3 Le futur projeté

Resituer dans le temps une expérience éducative pour mieux en saisir le sens et les conditions de réussite ne se limite pas au temps passé. La présente étude fait précisément ressortir la relation entre l'atteinte des objectifs par le sujet et son rapport subjectif au futur. On aura remarqué, en effet, aux chapitres 3 et 4, dans les cheminements éducatifs des apprenants des deux premiers types (réussite complète et partielle), tout comme dans la perception des

intervenants, l'établissement d'un rapport entre la réussite et l'expression d'un projet précis, personnel et surtout professionnel.

De fait, le futur projeté par les individus dans chacun de ces types est bien différent. L'analyse des aspirations professionnelles des adultes interviewés met en lumière, d'une façon marquante, l'importance de la formulation ou de la présence d'un projet d'avenir. Les individus des deux premiers types (réussite complète et partielle) sont motivés à entrer au CEA dans la perspective d'obtenir une certification reconnue pour, c'est là le projet moteur, accéder à une formation professionnelle ou technique et ainsi accéder à une meilleure occupation. La quête de la certification permet de réaliser un projet, soit d'accéder à une formation qui leur donnera accès à un emploi, de réorienter leur carrière ou, tout simplement, d'améliorer leur condition de vie. De plus, cet horizon professionnel de plus grande envergure met en évidence un engagement et une confiance par rapport à leur avenir, une attitude proactive qui, on le verra plus loin (voir 5.3.2) aura un impact important dans les rapports pédagogiques et donc dans la capacité de surmonter les difficultés d'apprentissage.

Cet objectif professionnel, qui fait du sens et est porteur chez ces apprenants, tend à être absent chez les adultes du 3^{ième} type (la non réussite). Dans leur motif de retour aux études, l'horizon temporel tend à être limité à la participation immédiate au programme en cours.

Ce qui est frappant, c'est l'importance du projet professionnel et de son intensité dans le cheminement éducatif des adultes en formation générale, au CEA, par rapport aux jeunes en formation initiale au secondaire où l'intérêt pour la matière précède le projet professionnel et contribuera peu à peu à le formuler. Les intervenants ont aussi souligné ce lien étroit entre la présence d'un but professionnel chez les apprenants et leur réussite scolaire et éducative.

Pour les adultes correspondant aux deux premiers profils (réussite complète et partielle), la quête de la certification est instrumentale. Au contraire, chez les jeunes d'âge scolaire en formation initiale, « ce n'est pas l'anticipation, plus ou moins imaginaire, de l'avenir social et professionnel qui donne sens, de l'extérieur, à la scolarité et (éventuellement) à ce qu'on peut y acquérir, ce sont la réussite et le goût, l'intérêt pour tel ou tel domaine du savoir qui président souvent à la formation du choix ou l'imaginaire professionnel » (Rochex, 1995).

5.1.4 Les logiques d'action

Le cheminement typique de chacun de ces profils correspond à des logiques particulières d'action.

La majorité des apprenants correspondant au 1^{ier} type (réussite complète) participent au programme du CEA d'abord dans une logique de formation initiale. Ils en sont sortis depuis peu et connaissent encore les rouages de « l'école ». Comme cela est dit au chapitre 3 (voir 3.3.3 : expression de la demande et réussite complète), « ces répondants ne sentent pas le besoin de négocier la teneur de leur projet de formation; ils connaissent les exigences du CEA et ils les endossent avant même de s'inscrire ». Ils corrigent leur « retard de scolarité ». Dans cette expérience éducative, la valeur instrumentale prime, mais la valeur d'usage, soit l'intérêt pour le contenu, est aussi présente chez la majorité d'entre eux.

Pour les immigrants, l'exercice de se former, malgré les frustrations d'une non reconnaissance des acquis académiques antérieurs, est un passage nécessaire pour obtenir le droit d'accès à des formations postsecondaires, mais aussi une étape utile pour l'intégration linguistique et sociale. La logique d'action relève à la fois d'une valeur utilitaire attribuée à cette expérience, mais

aussi d'une nette valeur formative et culturelle en terme d'amélioration du français parlé et écrit, de développement d'intérêt pour certaines matières comme les sciences, de pouvoir élargir leurs réseaux de contacts, etc.

Comme ceux du 1er type (réussite complète), les adultes répondant au 2^{ème} type (réussite partielle) ont des objectifs de formation qui s'inscrivent dans une trajectoire professionnelle. La certification obtenue de formation générale, au CEA, va ouvrir la porte à ces formations avancées. La logique d'action est instrumentale, bien sûr. Mais, au-delà de cette valeur d'échange, et en raison du virage profond qu'ils expérimentent dans leur parcours de vie éducative et sociale, la plupart de ces individus s'investissent profondément dans leur formation. Chez elles et chez eux, la valeur culturelle et formative de l'expérience (valeur d'usage) rejoint sa valeur instrumentale. Parlant de l'apport de l'expérience, l'une dira « j'ai appris que je suis capable d'apprendre » (Johanne), l'autre que cette formation « l'a replacée dans la vie » (Marco) ou encore qu'il en retire « une superbe expérience de vie » (Nadine). Le CEA et les organismes d'appui leur fournissent les moyens de corriger leur parcours. Dans ce contexte de modification active des conditions antérieures, la logique prédominante devient une recherche active d'identité « en négociation avec soi-même » (Dubar, 1991).

Les individus du 3^{ème} type (la non réussite) sont certes confrontés aux mêmes difficultés éducatives de retour en formation que celles vécues par ceux du 2^{ème} type (réussite partielle), mais ils ne sont pas situés dans les mêmes contextes pour les surmonter. Ces adultes, relevant du 3^{ème} type de parcours, sont coincés en raison de contraintes objectives reliées à leurs conditions de vie, sans vraiment obtenir les appuis économiques et sociaux nécessaires. La survie dans le présent laisse peu de place à l'élaboration de perspective d'avenir. De plus, préoccupés par un présent insatisfaisant sans projet très clair d'avenir, ils ne reçoivent, ni ne perçoivent, la stimulation subjective donnée par la confiance de s'en sortir, confiance normalement nourrie par l'entourage. Le projet n'est cerné que par la négative : la formation sert de bouée de sauvetage dans un contexte de vie personnelle et professionnelle difficile. Une telle expérience éducative peut difficilement prendre une forte valeur instrumentale. Aussi, tendent-ils à voir dans l'endurance passive, la seule stratégie pour pouvoir passer à travers cette expérience, tout en y cherchant et y trouvant certains avantages formatifs reliés surtout à la revalorisation de soi. L'espoir de revenir en formation est là, mais demeure vague.

Évidemment, ces rapports au futur, associés aux différents types de réussite et les logiques d'action qu'ils suscitent ne sont pas le fruit du hasard; ils ne peuvent se construire que dans certaines conditions et grâce à certains appuis.

5.2 L'EXPRESSION ET LA NÉGOCIATION DE LA DEMANDE

Pour les adultes, éloignés du monde de l'éducation depuis quelques années, ce qui se passe en amont de l'expérience immédiate de formation au CEA est particulièrement critique. Plusieurs participants tout comme les intervenants ont souligné la pertinence d'un support donné en amont de la formation afin de susciter l'expression de la demande et de soutenir la difficile décision de retourner en formation et de s'inscrire dans un CEA.

5.2.1 Les décisions de retour en formation et leurs contextes

La prise de décision d'un adulte de participer à une formation intensive, comme un programme de formation de base, est complexe. L'émergence au départ d'un besoin ressenti de se former, la cueillette d'information préliminaire, l'obtention de l'accord et de l'appui éventuel de son

milieu de vie et de travail, la formation progressive du projet, la recherche d'appuis financiers, la négociation des conditions et du projet, le réaménagement requis de la vie quotidienne et l'admission définitive constituent une série nécessaire de démarches et donc d'embûches possibles. On comprend alors comment un développement inégal des mécanismes d'expression de la demande et une accessibilité différente aux services d'accueil et d'orientation peuvent influencer la formation du projet, sinon d'abord la participation et l'obtention de conditions favorables.

Pour mieux saisir ces difficultés d'expression de la demande de ces adultes, on peut se rapporter à la théorie de la valence de Rubenson (1977). Selon cette théorie devenue classique, la décision de l'adulte de participer à une formation et donc de modifier son parcours régulier de vie repose sur l'acquis de deux convictions de sa part. Premièrement, l'adulte perçoit que la participation à cette formation et ce qu'il en tirera lui sera utile dans la poursuite de ses objectifs personnels. Mais cela ne suffit pas, encore faut-il que cet adulte soit aussi assuré de ses chances de réussite et devienne convaincu qu'il peut réunir les conditions matérielles et autres pour réussir. L'acquis de ces deux perceptions est évidemment conditionné par plusieurs facteurs structurels (financiers et institutionnels) et culturels (exemple : l'image de la formation des adultes dans le milieu). Toute une série de problèmes sont alors mentionnés tant par les intervenants que les apprenants: l'absence d'exemples de retour en formation dans le milieu immédiat, le manque de visibilité des CEA locaux, la crainte de devoir affronter une nouvelle défaite éducative et l'appréhension de la honte à subir à nouveau de son milieu, la difficulté de trouver les moyens de subvenir à ses besoins durant cette période et de réussir la difficile conciliation famille/travail/formation, le manque d'appui pour subvenir à ses besoins et surmonter les difficultés que cela posera pour la famille, l'image peut-être brouillée sinon négative d'un CEA trop identifié à des jeunes en difficulté, le support pour élaborer, réajuster et préciser un projet professionnel qui deviendra une source de motivation tout au long du cheminement éducatif, etc.

Or, ce qui est remarquable dans la presque totalité des 34 cas, c'est que le problème ne se pose pas en terme de perception de l'utilité de la formation. Au contraire, tous y voient une valeur d'échange évidente et, de façon moins marquée, une valeur d'usage. Lavoie et ses collègues (2004) remarquent une même perception générale positive de « l'école » et de la formation générale. Le problème qui se pose ici relève surtout de la perception des chances de réussite (théorie de la valence de Rubenson (1997), en termes de difficultés à voir comment on peut y arriver. La conviction du sujet de pouvoir réussir est une perception qui ne va pas de soi; on le constate dans le cas de celles et de ceux ayant complètement ou partiellement réussi et qui au préalable ont obtenu l'appui d'un organisme ou réseau qui leur a permis de croire davantage en leur chance de réussite.

À preuve, une condition quasi constante, des réussites complète et partielle, est l'appui décisif à cette fin tant des Centres locaux d'emploi (CLE), malgré les contraintes qui y sont attachées (pression pour des projets professionnels réalisables à court terme), que du Regroupement Économique et social du Sud de Montréal (RESO). Cela confirme l'importance des mécanismes d'expression de la demande (accueil, référence, conseils) et des problèmes auxquels sont confrontés les publics adultes lorsqu'ils sont éloignés des milieux de formation. On aura d'ailleurs remarqué l'inscription plus aisée des jeunes provenant presque directement des réseaux scolaires.

Cela conduit à souligner un second problème majeur dans l'expression de la demande. Du point de vue du cheminement en amont de la formation, la situation des jeunes de moins de 25 ans et surtout de moins de 20 ans, est, en effet, différente de celle des publics adultes plus âgés (voir 4.1, p. 63), une différence qui au dire des intervenants commanderait une stratégie éducative particulière. Comme l'ont pressenti les intervenants et les responsables, ainsi que certains apprenants, la prédominance d'un public jeune adulte fréquentant les CEA, tout en correspondant à une fonction nouvelle des CEA, risque, paradoxalement, de faire en sorte que des segments entiers de la population soient très peu représentés dans les Centres d'éducation des adultes. À lui seul, ce public jeune requiert une grande partie d'une enveloppe budgétaire limitée et tend ainsi à diminuer la capacité de mobiliser et recruter les adultes plus âgés.

De fait, le public jeune adulte domine dans plusieurs CEA au Québec, car une des fonctions reconnues des CEA est la « récupération » scolaire immédiate des jeunes adultes qui ont récemment quitté la formation initiale. « Les adultes de moins de 25 ans représentent plus des deux tiers de l'effectif dans cinq services d'enseignement : entrée en formation, premier cycle du secondaire, deuxième cycle du secondaire, préparation à la formation professionnelle et préparation aux études postsecondaires » (MELS, 2005, p.62).

Les « personnes de 25 à 44 ans ne constituent, de leur côté, que le tiers de l'effectif inscrit en formation générale », alors que la proportion des 45-64 ans, une population moins scolarisée, ne constitue que 9 % du public des CEA (MELS, 2005, p.62).

Le processus d'expression de la demande des publics plus distants culturellement et temporellement de la formation scolaire initiale est différent de celui des jeunes célibataires, sans responsabilité parentale, en dehors du marché du travail et encore près des réseaux scolaires. On constate l'impact de ce problème de distance culturelle en comparant les jeunes adultes du 1^{ier} type de cheminement (réussite complète) des adultes du 2^{ième} type (réussite partielle). Les publics adultes les plus difficilement accessibles, ceux qui demandent un appui important pour décider de s'inscrire à une formation générale, sont ces adultes plus âgés incluant les travailleurs actifs, lesquels représentent une portion importante de la population adulte, en besoin éventuel de formation générale dans un marché du travail exigeant une qualification de base de plus en plus élevée (OCDE, 2005).

5.2.2 Les stratégies de mobilisation des publics potentiels

L'observation des 34 cas étudiés montre quatre conditions-clé de l'expression de la demande au sein des publics potentiels : 1) une information publique efficace; 2) un soutien du réseau des proches; 3) une présence de services accessibles d'orientation, et 4) une offre connue d'aide financière.

● Une information publique efficace

Pour l'adulte, la présence, dans son milieu de vie ou de travail, d'informations publiques sur les programmes de formation générale et sur des exemples de réussite, ainsi que de renseignements techniques pour contacter un CEA, a pour effet de rendre normal une participation, qui, dans l'opinion publique, demeure exceptionnelle. L'image du CEA et de la formation constitue un facteur majeur au tout début de la décision du futur participant dont les « dispositions » à la formation sont encore craintives.

Ce n'est pas l'image proprement éducative du CEA qui peut rebuter, car l'éducation, pour la très grande majorité de ces publics, est vue très positivement. Ce serait plutôt une image

publique ambiguë, identifiant le CEA à un milieu spécial de rattrapage ou à une institution liée à un groupe d'âge précis qui risquerait d'avoir un effet dissuasif. Aussi une présence positive dans les médias, ainsi qu'une communication publique des CEA dans les régions et du Ministère sur l'ensemble du territoire, permettant de normaliser et valoriser l'image des CEA, sont décisives pour atteindre les publics cibles et faciliter leur décision de participer à la formation des adultes.

- Un soutien du réseau des proches

Tous les répondants, préalablement à leur venue au CEA, entretiennent des craintes face à un tel retour : cela rejoint des constats antérieurs (Bélanger, Voyer, Wagner, 2004). C'est parmi celles et ceux ayant partiellement réussi que l'on remarque particulièrement un manque de confiance préalable et, au départ, une peur appréhendée de ne pas réussir, ce qu'ils surmonteront grâce à certains appuis, soit dans leur milieu de vie ou de travail, soit via des services publics ou communautaires.

Comme l'ont observé Lavoie et ses collègues (2004), « l'exemple ou le récit de vie de pairs qui ont vécu l'expérience de la formation et qui témoignent de l'ensemble du processus vécu dans les activités de formation, est un moyen efficace » de convaincre des adultes de poursuivre des études. On observe un phénomène semblable dans la présente recherche. Les stratégies d'accueil et de référence ne peuvent faire abstraction de cette importante variable et surtout de l'impact de l'absence de tels réseaux d'appui. À cet égard, cette recherche le confirme, la présence de réseaux d'appui dans le milieu familial et de pairs constitue un levier important pour obtenir certaines informations, pour obtenir des ressources psychologiques et parfois financières, ce que montrent également Gallagher et al. (2002). Toutefois, sans politiques ou mesures de support à l'expression de la demande, les appuis provenant du milieu immédiat ne peuvent suffire.

- Une présence de services accessibles d'orientation

Un troisième élément important de l'expression de la demande a été, en particulier pour les individus âgés de 25 ans et plus, l'accès à des services d'orientation et de conseils du CLE ou de RESO. Cela leur a permis de surmonter les craintes notées plus haut, de bénéficier de services d'orientation professionnelle, de préciser leur objectif initial, d'explorer les cheminements possibles et de finaliser leur projet. Plusieurs, il est vrai, soulignent le poids des normes des CLE qui tendent à privilégier les trajectoires les plus courtes, mais certains parviennent à négocier leur voie.

Les critères opérationnels de sélection du CLE, semblant varier selon la conjoncture économique régionale, doivent être mieux connus, car ils semblent tabler sur des stratégies gagnantes qui ont l'effet pervers d'opérer une sélection sociale qui relève les statistiques de réussite des CLE, mais ne répond pas à toute l'ampleur de la demande de formation de base. Le succès des adultes provenant de milieux sociaux économiquement faibles, et supportés par un organisme communautaire, le RESO, montre que d'autres pratiques, à certaines conditions, sont possibles, que d'autres publics, avec certains appuis, peuvent réussir. On constate en effet dans certains CEA, de tels supports donnés lors d'une visite initiale pour demande d'information, mais cela se fait de façon moins organisée et à partir d'un service conseil, pour le moment, limité dans ses moyens.

- Une offre connue d'aide financière

Le quatrième élément de l'expression de la demande, qui ressort dans cette étude, est la difficulté d'obtenir un appui financier. Ce problème du financement individuel nécessaire à la poursuite du développement éducatif des adultes, tout au long de leur parcours de vie, est reconnu dans l'ensemble des pays industriels (OCDE 2000, 2001 et 2003). La *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, en 2002, a reconnu¹³ le manque d'« assistance financière aux individus » et notait déjà des formules possibles « encourageant l'épargne personnelle pour la formation en la complétant par une contribution de l'état ». Le comité d'étude Pagé, dans son rapport publié en 2004 (MEQ, 2004), a été chargé de faire des recommandations pour accroître le nombre d'adultes en formation continue. La grande majorité des adultes participant à cette recherche, tout comme les intervenants, reconnaissent ce problème. Des abandons en relèvent. Ainsi, un adulte, financé par le CLE, a été obligé, quatre mois avant la fin de son parcours, de terminer ses études à temps partiel, ce qui rend précaire l'atteinte ses objectifs. Tout celles et ceux qui obtiennent un tel appui du CLE notent le poids déterminant de ce facteur.

Il faut souligner le « non dit » de cette situation, à savoir le manque de soutien pour les publics adultes qui sont encore relativement absents des CEA, soit tout particulièrement les individus en emploi qui ne veulent pas endosser un statut de chômeur ou recourir à la sécurité du revenu pour obtenir la seule forme de soutien actuellement disponible. Les règlements actuels des CLE ont pour effet de fermer la porte à ces publics à moins que ces individus acceptent de se mettre en chômage ou de s'inscrire à la sécurité du revenu. D'autres devront abandonner leur projet de se perfectionner en lien avec leur profession actuelle, si celle-ci n'est pas « en demande » dans la région.

Enfin, les contraintes liées aux conditions de vie ne sont pas dues uniquement aux conditions matérielles précaires, mais aussi à la difficile conciliation travail-famille-études, ce que reconnaissent bien les intervenants (voir 4.1, p. 64). Les adultes, qui ont bénéficié du soutien financier du CLE, soulignent que ce soutien a été un facteur décisif, vu leur situation familiale.

5.2.3 L'accueil et la négociation du projet

La capacité de réponse à la demande sociale de formation des adultes devient aussi une dimension essentielle de l'expression de la demande.

Or, force est de constater que, dans deux des trois CEA, il y a peu de place aux interventions portant sur la définition d'un projet professionnel. Cela est paradoxal, car les intervenants et responsables qui ont participé à la recherche s'entendent pour dire que la formulation d'un projet professionnel devrait être l'étape première et indispensable à la réussite éducative. On semble prendre pour acquis qu'avant leur arrivée au CEA, tous les apprenants ont déjà une identité suffisamment construite pour pouvoir formuler clairement leurs projets d'avenir tant au niveau personnel que professionnel.

En réalité, ce sont celles et ceux qui n'ont pas de tels projets ou d'objectifs clairs, qui tendent à avoir le plus de difficulté à parvenir au bout du cheminement éducatif prévu ou d'accepter de revoir leur parcours pour atteindre un but plus réalisable à moyen terme. Et en sens contraire, ce sont ceux ayant réussi qui mentionnent spontanément avoir obtenu de l'aide des intervenants

13. MEQ, 2002, chapitre 5, p. 32 et 33.

du CEA pour le choix de leur formation et avoir eu de la facilité à négocier leurs conditions de formation avec les responsables scolaires.

Gauthier (2004) abonde en ce sens, cette fois à propos de la formation virtuelle des adultes; il invoque la nécessité de la mise en place d'un dispositif de soutien qui permettrait à l'apprenant de valider ses préalables, de peser soigneusement ses enjeux et de préparer des stratégies d'apprentissage et de gestion de son parcours. Cette assistance à une démarche personnalisée tend à réduire l'impact des premiers obstacles à l'entrée en formation. Curieusement, ce sont ces services de conseil, d'orientation et d'accompagnement qui sont actuellement les moins développés dans les trois CEA, alors que ce sont ces services qui, directement ou indirectement sont le plus souvent invoqués comme étant les plus aptes à favoriser l'expression de la demande de formation, particulièrement auprès des personnes peu scolarisées.

La demande sociale de formation générale est constituée à la fois de l'obligation dictée par la société ou par le milieu d'obtenir la certification de passage d'un côté et de l'autre des aspirations et attentes des individus. Face à la nécessité du diplôme, il y a l'individu, ses propres projets plus ou moins élaborés sur le long terme, ses attentes à court terme et les contraintes de sa vie présente. En quoi alors a-t-il été possible pour ces 34 adultes de négocier et d'obtenir que l'on prenne en compte la dimension subjective de la demande sociale? Constat simple et clair : les seules exigences vraiment négociables sont de l'ordre de l'horaire et du rythme d'apprentissage et parfois, au préalable avec le CLE, des conditions financières. Un individu réussira, par exemple, à retourner la négociation de la demande financière à son avantage, mais « en pilant sur son orgueil » et en acceptant de « se mettre sur le bien-être social » (Philippe).

Le contenu, au sens des compétences obligatoires à acquérir, n'est évidemment pas négociable. Mais qu'en est-il des matières complémentaires qui permettraient d'y trouver un intérêt formatif personnel? Qu'en est-il de la « modularisation » des blocs ou filières-matière permettant à un individu d'abord de réussir dans les contenus les plus urgents à maîtriser ou les plus familiers, pour ensuite plus tard, fort de cette expérience gratifiante, revenir poursuivre son parcours? La seule flexibilité observée est la voie des tests d'équivalence permettant de court-circuiter le parcours éducatif formel, mais sans obtenir le diplôme officiel.

Un fait peut-être encore plus significatif est la possibilité inégale de négocier les conditions de formation. Cette capacité de négocier est reliée au sens d'initiative, lequel renvoie aux différents parcours passés, aux conditions matérielles, à l'appui de réseaux, aux politiques institutionnelles. Ainsi, les adultes immigrants n'ont pas pu faire reconnaître leur dossier académique antérieur. Par contre, certains individus du 2^{ème} type (réussite partielle) ont réussi à négocier certaines conditions, mais cela grâce à certains enseignants et, en milieu urbain, à l'organisme communautaire RESO. Les adultes inscrits au cours régulier peuvent négocier le rythme, les horaires, le statut temps plein – temps partiel, mais guère davantage.

Enfin, en cas d'abandon, l'absence rapportée (voir 4.2.3) de système de relance et de suivi systématique est à souligner. D'ailleurs, seulement deux adultes ayant abandonné leur formation, ont réussi, après une période, à revenir en formation (voir 3.6; p.55). Cette réalité semble commune aux trois CEA qui n'ont pas les ressources pour assurer de façon systématique un tel service. Ce constat sur le rôle de l'accueil, de l'orientation et de la référence, ainsi que le suivi dans l'expression de la demande, en introduit un autre sur la

capacité institutionnelle des CEA de répondre aux demandes et ainsi de transformer leur image publique.

5.3 LE PROCESSUS MÊME DE FORMATION ET LES AMBIGUÏTÉS DE SA FLEXIBILITÉ

Le processus même de formation selon le régime actuel, régime individualisé, oblige chaque apprenant à réussir graduellement tous les cahiers prévus dans chacune des matières obligatoires pour obtenir leur diplôme. Certains procèdent rapidement, d'autres plus lentement, et quand le temps maximal prévu pour un cahier est dépassé, le professeur présent, dans la classe multi niveaux interviendra pour faire le point.

5.3.1 L'approche individualisée, la flexibilité des parcours et l'appui des intervenants

L'approche individualisée permet une certaine flexibilité dans le rythme d'apprentissage, mais tend en même temps à limiter l'interaction entre les apprenants, d'autant plus que le ratio enseignant/apprenants est normalement élevé et il ne diminue que dans le contexte de groupes sociaux appuyés de l'extérieur, comme par exemple RESO.

Une deuxième flexibilité introduite est celle déjà évoquée par les attestations académiques, soit le TDG et le TENS. Ces attestations, de niveaux différents, permettent de remplir les conditions d'admission à la formation professionnelle au secondaire. Des adultes en difficulté d'apprentissage peuvent ainsi, avec l'appui de leur enseignant ou d'un conseiller, réviser leur parcours et opter pour une reconnaissance formelle d'acquis et ainsi conclure plus rapidement leur formation. Cela demandera un appui important qu'on semble surtout retrouver dans les plus petits centres et moins en milieu urbain.

Une dernière flexibilité, plus difficile, est celle d'une révision à la baisse des objectifs prévus par l'apprenant qui accepte, suite à un avis et à un appui d'enseignants et de conseillers, de s'orienter vers une formation professionnelle secondaire plutôt que collégiale. Lorsque l'adulte parvient, ainsi, à trouver une formation intéressante et assurée, comme ce fut souvent le cas chez les adultes du 1^{ier} type (réussite complète), cette flexibilité prend du sens pour l'individu.

C'est dans les plus petits centres que l'appui du personnel, enseignants et conseillers, semble plus fréquent. Dans les grands centres, les apprenants ont plus facilement accès à des ressources externes de type communautaire. Or, ces divers appuis jouent un rôle important. Ce sont, d'ailleurs, les adultes du 3^{ième} type (la non réussite) qui ont le moins mentionné le fait d'avoir obtenu de l'aide de la part des intervenants. Ils disent aussi avoir eu plus de difficultés à négocier des arrangements en lien avec leurs besoins.

Le soutien aux apprenants dans la réalisation de leur projet et la clarification de leur orientation est un garant de réussite. Les intervenants ont souligné, plus d'une fois, le rôle indéniable de l'accompagnement et du suivi pédagogique à l'intérieur du cheminement éducatif.

Souvent, ce n'est qu'une fois le retour aux études amorcé que naît un réel projet de formation. La formulation, la précision ou la modification de ce projet ne s'enclenche que dans un rapport de confiance entre l'adulte et les intervenants. Malheureusement, le manque de ressources souligné par les intervenants et apprenants limite les possibilités d'un tel suivi, facteur de réussite (voir 3.3.3; processus de formation et réussite complète).

5.3.2 Le jeu inégal d'interaction

L'approche individualisée permet de respecter le rythme de chacun des apprenants et de ne pas révéler, en public, les problèmes d'apprentissage et les échecs vécus, évitant ainsi de créer chez

eux des traumatismes importants. Toutefois, cette approche tend à favoriser une inégalité dans l'interaction entre l'enseignant et les différents adultes. Ceux-ci, bien qu'interagissant dans une même situation pédagogique, n'ont pas tous la même chance de bénéficier du même encadrement.

Un constat, à première vue surprenant, qui découle de l'analyse des données portant sur l'approche pédagogique individualisée réfère au fait que l'interaction avec l'enseignant repose principalement sur la capacité des apprenants et donc sur une attitude proactive dans leurs relations avec le maître. Les apprenants doivent prendre l'initiative de demander de l'aide de l'enseignant présent dans la salle. L'approche individualisée repose principalement sur la capacité des élèves à estimer leurs propres limites, à se lever et aller questionner quand ils rencontrent des difficultés (voir 4.2.1).

Paradoxalement, la grande majorité des adultes qui n'ont pas atteint leur objectif de formation, préfèrent l'enseignement individualisé aux cours magistraux en invoquant comme arguments de leur préférence le fait de pouvoir étudier à leur rythme et d'étudier dans la plus grande discrétion. En effet, dans le cadre de cette approche il est exceptionnel que les collègues soulignent une réussite ou s'aperçoivent d'un échec. Mais, cette discrétion dont ils parlent, ne fait que leur éviter la confrontation à leurs difficultés et les maintenir dans le statu quo. De fait, malgré leur préférence pour l'enseignement individualisé, très peu des adultes ayant abandonné leurs études ont mentionné avoir obtenu du soutien pédagogique durant la formation. Ils ont eu des difficultés à profiter du contexte et des ressources en place afin de répondre à leurs problèmes d'apprentissage.

Les règles de fonctionnement dans le cadre de l'approche individualisée font en sorte que l'adulte qui reste à sa place ne bénéficie pas d'une intervention de la part de l'enseignant, sauf s'il dépasse les 25 heures prévues pour « passer à travers son cahier ». Or, à l'intérieur de cette période de temps, il y a suffisamment de place au découragement, à la démotivation, ainsi qu'au renforcement de l'idée de ne pas être « capable ». Une des particularités de l'approche individualisée consiste précisément dans le fait que l'apprenant doit être suffisamment autodidacte et autonome pour reconnaître ses difficultés et prendre l'initiative de demander de l'aide. Le non recours à l'enseignant est un processus discret et fait partie des non-dits. Cette dynamique, tributaire de l'initiative de l'apprenant, favorise les adultes qui ont un plus grand capital social et culturel.

Au contraire, les apprenants, qui ont atteint leurs objectifs et, en particulier ceux du 1er type (réussite complète) et dans une moindre mesure, ceux du 2^{ième} type (réussite partielle), ont mentionné, à maintes reprises, leur facilité à demander de l'aide en classe et ont salué les bénéfices qu'ils ont retirés de l'expérience de formation.

Ils ont suffisamment de ressources au niveau personnel pour avoir le courage de reconnaître leurs lacunes et demander conseil, même en présence du groupe. Dans leur cas, la confrontation devient source de développement. Ce sont eux qui semblent profiter pleinement de l'approche individualisée et atteindre la réussite complète.

Les intervenants et surtout les enseignants tendent à entretenir des rapports intenses avec les apprenants qui les sollicitent, et des rapports plus ténus avec ceux qui n'ont pas la « force » de se lever devant les autres et demander conseil. Dans cette approche du libre marché de l'interaction pédagogique, la reproduction des inégalités, dirait Bourdieu (1970), trouve un

terrain privilégié qui facilite son action en la dissimulant sous le couvert d'une approche respectant les rythmes individuels.

L'atteinte des cibles fixées par le MELS quant au nombre d'adultes devant être admis dans les CEA étant plus facilement et rapidement réalisée grâce à l'arrivée de ces jeunes adultes, la nécessité de stratégies et la demande de ressources pour l'expression de la demande des autres publics plus éloignés socialement et culturellement du milieu scolaire devient moins évidente et risque ainsi d'être escamotée.

6. DISCUSSION 2 : LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE ET LES BIOGRAPHIES ÉDUCATIVES

Suite à cette première discussion sur les facteurs sociaux et les contextes institutionnels pouvant expliquer les profils de réussite, il est éclairant de revoir, à travers cinq récits autobiographiques, comment ces facteurs se combinent différemment et se cumulent tout au long des parcours de vie et comment certains individus, non sans rapport à leur contexte particulier, arrivent à bifurquer du cheminement socialement attendu. Ces parcours de vie ne sont pas fictifs; ils sont basés sur les entrevues déjà réalisées et qui constituent la base du chapitre 3. Ces récits sont l'histoire réelle de cinq des 34 individus rencontrés pour cette recherche; seul, le nom de ces individus est fictif.

Bien sûr, les histoires de vie sont complexes et ces cinq histoires ne constituent pas des trajectoires-types. Des centaines de combinaisons existent (Cooksey et Rindfus, 2001). Ces courtes biographies pourront, toutefois, éclairer la notion de réussite et permettre de mieux comprendre la dimension subjective de la participation des adultes à la formation de base.

6.1 CINQ RÉCITS CARACTÉRISTIQUES

● L'histoire de SONIA

Durant toute son enfance, Sonia doit affronter des difficultés d'apprentissage. À son adolescence, elle est inscrite dans les « classes spéciales » : *J'apprenais plus lentement que les autres*. Sonia n'a jamais détesté l'école pour autant : *J'ai toujours aimé apprendre. Je lisais beaucoup. J'ai toujours haï les maths. J'aimais le français*. À 16 ans, Sonia veut s'inscrire à un centre d'éducation des adultes (CEA), car *toutes mes amies s'en venaient aux adultes*. Elle avait un but : *Atteindre mon secondaire III*. Après avoir étudié quelque temps, elle veut aller plus loin : *Avoir mon secondaire V*. [...] *C'était un rêve... Si t'as pas de papier dans la vie, tu veux faire quoi? [...]. J'ai vu toutes mes amies décrocher... pis moi, je m'étais dit que je ne lâcherais pas l'école*. Sa décision prise, l'inscription au CEA se fait sans complication. Selon le statut régulier, elle peut choisir les jours et le nombre d'heures de présence au CEA. Tout son entourage la soutient dans son projet. *Mes parents m'ont toujours encouragée dans mes études; les parents assument les frais. Ses amis lui disaient tous de ne pas lâcher. J'ai même mon copain qui m'encourage, ... ça me motive ben gros*.

Avant d'entrer au CEA, Sonia éprouve des craintes. Sa difficulté principale vient du fait qu'elle doit débiter ses études au niveau du primaire : *Quand je suis arrivée au Centre, je savais même pas mes tables de multiplication, alors qu'aujourd'hui je suis capable de me débrouiller*. Au CEA, elle préfère l'approche individualisée : *Je trouve ça le fun d'aller à mon rythme, c'est mieux qu'au régulier, j'apprends mieux*. Ses progrès académiques sont constants, mais très lents. Le soutien des enseignants lui est précieux : *Ils sont plus à l'écoute de tes besoins*.

Toutefois, au tournant du secondaire III, il devient maintenant très difficile pour Sonia de maîtriser les matières à l'étude. En français, *le troisième livre en III, il est vraiment dur; j'ai recommencé l'examen quatre fois*. Elle se butte à l'algèbre. La difficulté semble insurmontable. L'agent de suivi et les enseignants suggèrent alors à Sonia de réviser ses objectifs et de *faire mon équivalence de secondaire V*¹⁴(TENS).

14. Il s'agit d'un Test d'équivalence de niveau de scolarité qui ne donne pas les unités exigées pour le Diplôme d'études secondaires.

Cette décision est difficile pour Sonia : *Il a vraiment fallu que je fasse un deuil parce que je voulais avoir mon vrai V et j'ai réalisé que j'étais pas capable.*

Un an après la 1^{ière} entrevue, Sonia a maintenant complété le TENS et a fait une demande d'admission pour une formation comme fleuriste. Que retire-t-elle de son passage au CEA? D'abord, d'avoir obtenu le TENS, un objectif modifié, mais atteint. *Je me suis dit au moins je vais sortir avec... un papier... avec ça je vais pouvoir rentrer plus facilement en enseignement professionnel. C'est pas mon vrai secondaire V mais ça va être magnifique pareil.* Puis, il y a la fierté d'avoir relevé le défi : *C'est important de faire de quoi ou d'au moins d'essayer.... si tu n'essaies pas, ben tu ne sauras pas. On m'a encouragée gros, fait que ça m'aidait. J'ai plus confiance en moi.*

● L'histoire de MARIE

À l'école primaire, Marie n'est pas heureuse. Sa mère *avait juste une 3^e année* et souhaitait grandement que sa fille se scolarise. À l'adolescence, Marie vit une descente aux enfers : *Ma mère a eu un cancer, ma sœur est tombée malade et... je devais aller vivre chez mon père qui a tout perdu au casino.* Retournée chez sa mère, elle tombe malade. *J'ai eu une hépatite virale. [...] j'étais pu capable!* Marie abandonne alors les études sans projet d'avenir : *Je savais pas ce que je voulais faire.*

Devant recourir à la Sécurité de revenu pour vivre, Marie est fortement incitée à joindre le projet Carrefour Jeunesse Emploi : *Carrefour jeunesse, en me montrant qu'il y avait d'autres possibilités, ça m'a beaucoup aidée; ça comme débloqué à partir de ce moment-là. Pour une fois, je me sentais appréciée. ... on avait un groupe, pis il y avait des activités, pis c'était le fun.... On était comme une petite famille, c'était le fun.* Elle fait un stage en garderie; l'idée de devenir éducatrice en garderie s'installe chez elle. Marie entrevoit alors la possibilité de retourner aux études dans un CEA : *Je me disais que vu que c'est aux adultes, ça serait pas comme à la petite école,... ils s'occuperaient plus de leurs études et pas, disons, à blesser les gens.* Elle vient s'installer à Montréal, où elle a des connaissances : *C'était pas certain mon affaire. T'sais je parlais avec rien, juste avec ma valise. Fallait que je reparte tout à neuf,... aller m'inscrire à l'école... T'sais, c'était dans ma tête, c'était dans mes projets, mais c'était au tout début.*

Peu de temps après, elle rencontre un jeune homme; ils deviennent amoureux et décident de vivre ensemble. À la Sécurité du revenu, on la réfère à un CLE où on l'incite à retourner aux études, ce qui répond à ses aspirations : *Je veux avoir mon diplôme de secondaire V pour aller faire mon cours en garderie, je veux être éducatrice en garderie.* Marie veut aussi parfaire ses connaissances *en français, en mathématiques, pis en anglais, parce que ça ouvre beaucoup plus de portes quand tu veux aller sur le marché du travail. En ayant une base en français, j'aurai plus de facilité à montrer à mon enfant comment lire, écrire avant même d'aller en maternelle. ... Je trouvais ça important, parce que ma mère, elle a eu beaucoup de misère à nous aider à faire nos devoirs quand on était jeunes.* Fréquenter un CEA lui permet aussi d'enrichir sa vie sociale : *Je me suis dis qu'en allant au CEA, ben je pourrais peut-être me faire des amis.* L'agent du CLE lui explique qu'elle obtiendra trois ans de soutien financier pour terminer le secondaire et obtenir une formation comme éducatrice de garderie. Sa décision de reprendre ses études réjouit son entourage, surtout sa mère; ses amies l'approuvent aussi. Son amoureux lui donne, dit-elle, un sérieux coup de pouce : *Pis vu qu'il avait déjà été à cette école-là, il m'a dit que c'était une bonne place.*

Au CEA, on met Marie en contact avec un organisme communautaire, RESO. *Avec RESO t'as pas les mêmes profs que les autres, pis les classes il paraît qu'elles sont plus petites qu'en temps normal, pis t'as une conseillère aussi qui te suit, fait que si t'as de quoi tu peux aller la voir. RESO ça convient plus à ceux qui ont un cheminement plus difficile ou qui manquent un peu plus de motivation; ça peut beaucoup aider.* En plus des soutiens pédagogique et psychologique, elle y reçoit un support matériel : indemnités monétaires, frais de déplacement. *Quand t'arrivais avec un coupon marqué RESO/Emploi-Québec, ils te donnaient ton livre gratis [gratuit].*

Sa formation au CEA s'amorce bien. Ses progrès sont plus marqués en mathématiques qu'en français, car, *il y avait des cours magistraux en français, pis moi, quand le prof parle, ça me rentre dans une oreille et ça sort par l'autre. [...]* En cours magistral, Marie ne comprend pas, elle se dit aussi trop gênée pour demander une explication : *Je suis déjà une fille gênée en partant... [...]* *J'étais pas du genre à poser des questions, parce que quand t'en poses dans les cours magistraux, ben là le prof a tendance à l'expliquer tout haut, fait que là tu passes pour une niaiseuse qui a des difficultés, la fille qui comprend pas. Tandis qu'en maths, là j'étais concentrée dans mon livre; si j'avais besoin d'aide, le prof était là, sinon on avait carrément la paix. [...]* *Pis le livre était bien fait aussi pour qu'on comprenne.* Lorsque Marie se butte à une difficulté dans une matière, c'est son compagnon qui l'aide le plus : *Ben mon copain m'a aidée... quand j'étais à la maison, et il y a la conseillère RESO qui faisait un suivi pour savoir si ça allait ben.* Appartenir à une classe du programme RESO lui apporte aussi du réconfort : *C'était comme une famille, dans le fond.*

Malgré ce contexte, Marie cesse, après cinq mois, de fréquenter le CEA : *J'ai tombé enceinte.* Il y a aussi un nouvel obstacle : *Je suis déménagée sur la rive sud de Montréal. Je me levais à 6 h pour aller au métro. J'étais pus capable.* Un an plus tard, Marie s'occupe à plein temps de son bébé et elle savoure son rôle de mère. Si elle trouve une garderie, elle pense revenir aux études éventuellement. Le retour aux études effectué, un an plus tôt, constitue pour elle une réussite personnelle : *Le fait que je suis retournée aux études; c'était comme une réussite personnelle, disons. J'avais enfin réussi à faire ce qu'il y en a qui disaient que j'étais pas capable de faire.*

● L'histoire de PEDRO

Dans son pays d'origine, au Pérou, la situation de la famille de Pedro est précaire : *Ma famille n'est pas riche,... donc je travaillais, pis j'allais à l'école,* ce qui ne l'a pas empêché de terminer ses études secondaires. *Après,... il fallait aider la famille.* Pourtant, il aurait bien aimé se former et travailler en informatique.

Au début de ses 20 ans, Pedro rencontre une québécoise en vacances dans son pays. Ils deviennent amoureux et plus tard, à son arrivée au Québec, avec elle, il s'installe en milieu rural. Il ne parle pas le français, mais trouve un travail non spécialisé. Après quelques années, Pedro songe à améliorer ses conditions : *J'étais tanné de travailler tout le temps; je voulais faire de quoi de ma vie.* Comment? Sa curiosité est attirée par une publicité dans le journal local, promouvant l'obtention d'un Diplôme d'études professionnelles (DEP). On y explique aussi les pré-requis nécessaires à l'inscription.

Il en discute avec son épouse : *J'ai jamais pensé revenir aux études. C'est elle qui m'a un peu poussé à faire ça (aller au CEA) pour mon DEP, c'est grâce à elle que j'ai réussi mon DEP.* L'obtention d'un diplôme en ébénisterie constitue une grande motivation :

Avec un diplôme tu as plus de reconnaissance... t'as plus de chance que l'employeur te prenne que sans diplôme. Maîtriser le français est aussi important : Il fallait que je le fasse, pis ça m'a aidé gros, parce qu'une fois sorti d'ici [du CEA] j'étais un peu plus autonome, je pouvais aller au dépanneur. Asteure, je peux même écrire, pas tellement bien, mais je me débrouille.

Au CEA, le conseiller pédagogique du CEA conclut que Pedro doit obtenir un TDG, mais il doute fortement des capacités de ce dernier à maîtriser le français : *Il voulait pas que je vienne ici à l'école, mais j'ai passé un test, pis un autre test, pis à un moment donné, 'ah! Oui', il a vu que j'étais capable.* Pour entreprendre des études au CEA, Pedro a également besoin de soutien financier : *J'ai parlé à mes boss. Ils ont compris que je pouvais faire quelque chose de mieux, donc ils m'ont donné mon congé,* ce qui permet à Pedro, une fois « sur le chômage », de faire une demande d'aide financière au Centre local d'emploi (CLE) : *Avec Emploi-Québec, ils te payent pour trois ans pour faire ton DEP.*

La belle famille de Pedro l'encourage à étudier au CEA et à devenir ébéniste, mais fréquenter le CEA constitue pour lui un défi : *Quand je suis arrivé ici je connaissais personne. ... ma seule inquiétude, c'était de pas pouvoir parler, de pas pouvoir poser des questions aux professeurs.* L'éloignement du CEA constitue une dernière difficulté, mais *ma femme m'a emmené tous les jours.* Pedro termine ses études en deux fois moins de temps que la moyenne. *Moi, quand j'ai commencé mes livres, je niaisais pas; je parlais même pas au monde, je me mettais dans mes livres, pis j'essayais d'avancer le plus vite.* Il a pu compter sur le soutien des enseignants : *les profs ici t'encouragent pas mal.* Le passage au CEA terminé, Pedro a complété, aussi en un temps record, sa formation en ébénisterie et il travaille depuis dans son domaine. Il a encore une ambition : *J'ai dans la tête de monter une entreprise moi-même, ... c'est sûr que je vais faire de quoi.* Un retour aux études n'est pas exclu : *je pense que je vais retourner ici [au CEA] pour faire mon V. J'ai pas eu de diplôme, mais j'ai eu un TDG¹⁵. C'est ça le problème, c'est juste un secondaire III que j'ai fini.*

• L'histoire de DIDIER

Didier est issu d'une famille bilingue, francophone et anglophone. Du primaire, jusqu'en secondaire III, il fréquente l'école anglaise. Il connaît des difficultés au secondaire et redouble le secondaire II. Puis, ayant complété le secondaire III, Didier rejoint sa mère en mission en Afrique, mais ne peut y poursuivre sa scolarité.

À son retour à 16 ans, il a cumulé deux années de retard scolaire. On lui suggère de fréquenter un CEA où il s'inscrit, mais déçante vite : *Quand je suis arrivé ici (au CEA) ce n'était pas du tout ce à quoi je m'attendais.* Didier quitte le CEA, pour abandonner quelques mois plus tard. Pourtant, il dit pouvoir réussir ses études, sauf certaines difficultés en mathématiques : *Il y avait tellement de choses qui m'intéressaient, mais que je savais que je ne pouvais pas faire, j'ai pas les aptitudes pour les maths.* Il s'inscrit de nouveau en 2004 et reçoit un bon accueil du conseiller : *quand tu sors de son bureau, tu te sens toujours mieux.*

15. Il faut savoir qu'au sens strict, un TDG ne constitue pas une équivalence de secondaire III.

Didier a un statut régulier d'études, ce qui lui permet de personnaliser ses conditions : *Avant tu venais à temps plein, pis c'était tout, mais maintenant tu peux arranger ton horaire, tel jour, telle heure, à temps partiel le soir ou le temps partiel le jour; ça aide gros surtout pour les personnes qui ont un horaire chargé.* Cette fois, il espère atteindre ses objectifs de formation : *finir mon secondaire pour aller au cégep.* Son projet est supporté par sa conjointe qui accepte de le soutenir financièrement durant sa formation. Tout son entourage se réjouit de ce X^{ième} retour aux études. Ses amis aussi : *Ils m'ont toujours supporté.*

Mais, le scénario se complique : *Ma conjointe est tombée malade subitement, [...] Je manquais souvent à cause de ça. Je pouvais pas appeler une gardienne; on avait pas les moyens de la payer.* Le salaire de sa conjointe n'étant plus assuré, Didier doit aussi prendre un travail. Un déménagement à planifier s'ajoute au tout : *Fait que j'avais beaucoup de choses dans la tête en même temps.*

Un obstacle important pour Didier est le désintérêt pour certaines matières obligatoires. *Je suis pas paresseux, mais journée après journée, juste faire ça, surtout pour quelque chose que t'as de la misère ou que tu n'aimes pas là... [...] Si ça me captive, je vais être intéressé, je vais travailler fort, mais travailler dans des livres sur des sujets que je trouve ennuyants, longs et plates, surtout s'il faut que je le refasse dans le cahier parce que tu l'as pas réussi, c'est décourageant.* Il aurait préféré la formule des cours magistraux : *J'apprends mieux comme ça* Dans les livres c'est souvent mal expliqué surtout en maths, t'as une page d'explications pis t'as 26 exemples après, pis quand t'es bloqué faut que t'attends, pis là tu perds ton fil, t'es plus autant dedans quand t'attends 20 minutes... *Je sais qu'il y a des connaissances à acquérir. Si j'avais le temps de le faire ok, si j'ai 16 ans, mais là à l'âge que j'ai, je ne veux pas passer des mois sur des sujets d'histoire, je m'en vais en informatique, l'histoire ça ne me servira pas.*

Durant ce parcours ardu au CEA, Didier se sent soutenu par le personnel. Constatant la situation difficile de Didier et parce que leurs relations sont bonnes, les intervenants lui suggèrent de s'inscrire à une équivalence du secondaire. Il accepte.

Un an après la 1^{ière} entrevue, Didier a 28 ans. Il n'a pas complété son équivalence de secondaire; il a décidé de refaire une tentative pour obtenir son DES. Sans que Didier précise pourquoi, cette fois, il s'implique à fond dans la vie étudiante [conseil étudiant et conseil d'établissement]. Son implication lui permet de se faire de nouveaux amis et de découvrir qu'il a, entre autres, des talents d'organisateur, ce qui augmente sa confiance en soi, ainsi que sa motivation à poursuivre des études. Ainsi stimulé, Didier réussit à terminer le programme de français du secondaire V et plusieurs unités en informatiques. Puis il s'attaquera aux mathématiques dans les mois à venir. Son DES terminé, il espère s'inscrire au cégep dans une AEC en gestion informatique.

● L'histoire de Nadine

Le récit de Nadine, de son parcours scolaire, commence à l'école secondaire; elle y décrit son désintérêt alors pour les études, sur profil d'un contexte familial perturbé. *J'étais tout le temps gelée... je niaisais tout le temps dans les classes. ... Ma directrice... voyait bien que ça servait à rien [bien qu'elle n'avait que 14 ans] que je reste sur les bancs de l'école, elle a dit que si je travaillais je pouvais lâcher l'école. Donc, je me suis trouvé une job.* Admise en Centre d'accueil, elle est forcée de revenir à l'école, *mais je faisais rien. ..., je coulais tout le temps, donc ça me donnait rien.*

Dès ses 18 ans, Nadine quitte le Centre d'accueil et vit d'expédients [danseuse dans les bars] et de petits boulots. Elle devient accrochée à l'héroïne, mais « *ça me rendait malade* ». À 20 ans, elle travaille dans une boutique d'encadrements, un emploi qu'elle apprécie peu, en raison du salaire. Durant cette période, une prise de conscience salutaire s'installe progressivement pour la conduire vers l'abandon de la drogue et un changement de style de vie. Elle convainc son patron de la libérer de son emploi pour effectuer un sevrage et entre dans un centre de désintoxication, où on lui offre thérapie et médication. *C'est à partir de ce moment là que tout a commencé à aller bien dans ma vie. ... C'est vraiment ça qui est le plus beau changement dans ma vie.* À ce centre, on lui parle aussi de RESO. Elle précise : *RESO, c'est un organisme pour le monde qui ont pas beaucoup d'argent. Avec RESO, j'ai fait un genre de cours sur la connaissance de soi, pis le marché du travail, pis l'école pour savoir ce que je voulais faire. On fait des tests, on apprend à se connaître, avec nos forces, pis nos faiblesses, ça donne aussi un peu plus de confiance en soi aussi, parce que c'est pas facile de retourner à l'école.*

Ce cours renforce l'idée de Nadine de retourner aux études, car elle y songe depuis quelques années. Puisqu'elle est en chômage, Nadine visite le CLE et, grâce à une caution du RESO, négocie les termes de la formation : *Ils m'ont dit qu'ils payaient juste les DEP et les préalables pour un DEP... où ils demandent beaucoup d'emplois [où il y a pénurie de main-d'œuvre]. Dans mon dossier y'a marqué « infirmière auxiliaire » donc jusqu'au secondaire IV, je me ferai pas achaler. Peut-être que je vais faire infirmière auxiliaire, mais j'aimerais quand même aller plus loin.* Le véritable projet professionnel de Nadine exige d'aller au cégep, mais elle sait que CLE ne paie pas pour ce genre de formation.

Retourner aux études constitue pour Nadine un grand espoir : *Parce que là des fois je parle à ma sœur, pis je comprends pas ce qu'elle me dit; elle est à l'université pis, elle n'a pas le même langage que moi.* S'inscrire au CEA constitue une formalité, mais il ne lui est pas vraiment possible de personnaliser ses conditions d'études : *C'est quand même strict ici, il faut pas que tu manques, tu peux pas prendre juste 20 heures; avec Emploi-Québec (le CLE), c'est 30 heures.* Avant de fréquenter le CEA, Nadine a quelques craintes, la principale étant la peur de se sentir isolée. Une autre crainte est de ne pas réussir : *J'avais peur aussi de ne pas avoir des bonnes notes, sauf que ça, j'ai des bonnes notes jusque là, donc je suis correcte.* Manquer d'argent l'inquiète aussi : *Je me débrouille bien, mais je m'attendais à plus. C'est vraiment pas beaucoup ce qu'ils donnent.*

Son entourage se montre heureux de son initiative de revenir aux études. Sa mère, sa sœur et son employeur : *Quand il me demande des nouvelles, il a l'air super content de la démarche que je suis en train de faire.* Il n'y a que le conjoint qui regimbe. La formation se passe bien : *Tout s'est quand même bien déroulé. Tout va bien à date, elle progresse très vite en mathématiques, mais moins vite en français; elle parvient à se faire inscrire aussi en anglais, ce qui équilibrait mieux la tâche.*

Un an après la première entrevue, les progrès de sa formation sont marquants : elle a presque complété le secondaire IV. Dans deux mois, elle projette de s'inscrire à un DEP comme infirmière auxiliaire. Par contre, elle avoue que si le CLE acceptait de l'aider financièrement, elle s'inscrirait dans un programme au collégial. Avec le recul, elle réalise que la fréquentation du CEA aide à sa maturité, qu'elle l'a *replacée dans la vie* et que cette démarche est cohérente avec sa décision *d'arrêter de consommer* de la drogue. Elle est confiante que tout ira bien pour elle.

Étudier au CEA constitue pour elle un passage obligé, afin de réaliser ses projets futurs : *Parce que je veux vraiment travailler, je veux subvenir à mes propres besoins. Je veux être capable, plus tard, de ne pas être obligée d'avoir un chum pour me faire vivre. Pour me rendre là il faut que j'aille à l'école, j'ai pas le choix. [...] J'aimerais vraiment me lever le matin, pis être contente de faire ce que je fais, parce que c'est quand même beaucoup 40 heures dans une semaine.*

6.2 LA COMBINAISON VARIÉE DES FACTEURS FACILITANTS ET DES FREINS DANS LES BIOGRAPHIES ÉDUCATIVES

Ces cinq histoires présentent autant de combinaisons différentes de contextes et de conditions.

Sonia a toujours aimé l'école et de ce fait reproduit les dispositions culturelles de son milieu familial. Son problème tient aux difficultés d'apprentissage surtout en mathématique. Sa détermination n'est pas étrangère à l'appui physique et psychique qu'elle reçoit de ses parents, ses amies et son compagnon. Pour Sonia, demander conseil n'est pas gênant dans la mesure où on ne doit pas manifester publiquement ses échecs ou ses faiblesses devant le groupe. Aussi privilégie-t-elle l'approche individualisée. Sa démarche aura été longue et ardue. Elle n'atteint pas le but originalement visé, mais une certification qui lui donne accès à la formation au métier désiré. Les facteurs immédiats de « réussite complète » sont l'appui du milieu et l'encadrement personnel demandé et reçu au CEA. Moins visible, mais tout aussi important est le capital culturel qu'elle a reçu de son milieu d'origine, lui permettant plus facilement, comme elle le veut tellement, de tenir et croire en la possibilité de réussir. L'expression de la demande, dans ce passage quasi automatique au CEA, n'a évidemment pas fait problème.

Marie nous fournit l'exemple de conditions socio-économiques et culturelles négatives. Comment pourrait-elle, dans une telle situation qui n'arrête pas d'empirer, se donner ou maintenir un projet d'avenir et, d'abord, croire dans ses chances de réussite? Tout la prédestine à un échec. Mais trois facteurs permettront à Marie de faire un virage dans sa biographie éducative. Un premier organisme communautaire, « Carrefour jeunesse emploi », lui permet de s'insérer dans un réseau de pairs qui l'« apprécie » lui permettant de développer son rêve de devenir éducatrice en garderie. Un deuxième organisme, RESO, viendra l'aider à obtenir des conditions d'apprentissage plus favorables, alors que le CLE lui accordera trois ans de « congés éducation ». Plus encore, elle se fait un compagnon qui, ayant passé par un CEA avec succès, lui en donnera une image positive et renforcera sa conviction de pouvoir réussir. Loin culturellement des réseaux communautaires, elle est mise en contact avec eux par l'agent gouvernemental de la Sécurité du revenu. Loin culturellement également des CEA, elle en apprend l'existence par le CLE qui l'y incite fortement. Elle réussit à faire des progrès marqués en maths et avance en français. Puis elle devient enceinte et « abandonne » pour s'occuper de son enfant; mais elle entend poursuivre si elle trouve une garderie.

Pedro, lui, ne négocie pas. Il a un projet clair; son milieu immédiat, au travail et à la maison, ainsi que sa famille l'appuient. Dans son pays d'origine, il a bien réussi sa formation initiale de niveau secondaire qu'il a dû interrompre pour des raisons économiques. Il sait bien qu'on ne reconnaît pas sa formation antérieure, mais vaut mieux pour lui de passer à travers le plus vite possible pour accéder à la formation professionnelle visée. Cette formation de base lui est déjà familière; il la réussira très vite, plus vite que tous, avec l'aide qu'il reconnaît bien de ses enseignants. La confiance en lui est telle que les doutes du personnel du CEA à l'accueil ne l'ébranleront pas.

Il laisse son emploi et s'inscrit à l'assurance chômage pour devenir éligible aux services du CLE qui lui accorde trois ans d'appui financier, soit la durée qui est fixée pour compléter sa formation de base et son diplôme d'enseignement professionnel en ébénisterie, ce qu'il réussira.

Fort de son succès Pedro rêve maintenant de créer son entreprise et d'obtenir son diplôme de secondaire V. La transition de Pedro vers le Canada l'a donc introduit dans un milieu qui l'aspire vers le haut. Il avait toujours voulu poursuivre sa formation au Pérou, mais n'avait pu économiquement le faire. Quant à l'expression de la demande, c'est au hasard d'une annonce dans les journaux qu'il apprendra qu'il est possible pour un adulte de retourner en formation. Par la suite, son épouse trouvera les informations utiles et fera les contacts nécessaires.

Didier provient d'un milieu scolarisé, mais des raisons externes (transfert entre écoles anglaise et française en raison de la double appartenance linguistique) font qu'il atteindra ses 16 ans sans diplôme et sans grand intérêt en pour obtenir un. Les années qui suivent seront marquées par une séquence d'inscription-abandon-inscription au CEA, jusqu'au jour où il décide de revenir en formation, cette fois avec l'appui de son épouse, qui, hélas, tombera malade peu de temps après. Didier doit quitter la formation à temps complet. Il y reviendra de nouveau avec l'appui de sa famille. Il s'implique alors dans la vie étudiante et s'intègre ainsi activement au CEA.

Il n'a pas encore terminé son DES, mais il achève. Son projet est de s'inscrire à une AEC, programme court de formation continue de cégep. Son passage de la formation initiale scolaire au CEA a été direct. En un sens, malgré ses difficultés, Didier a toujours été près des milieux scolaires. La carrière éducative de Didier suit un scénario classique décrit par De Montlibert (1977), permettant à l'individu, avec l'appui des siens, de retrouver ainsi le statut de scolarité attendu de son milieu d'appartenance, sauf que, sans l'appui d'un conseiller attentif et de ses enseignants, il ne serait pas arrivé là où il est.

Depuis le début de son adolescence, Nadine connaît un parcours difficile : problèmes familiaux graves, abandon scolaire par désintérêt, drogue, centre d'accueil, travail sexuel, dépendance à l'héroïne. Elle se sent malade et prend conscience de son état. Alors, tout un enchaînement de réseaux d'aide se présente : d'abord le centre de désintoxication qui la met en contact avec RESO, sans lequel elle n'aurait pu gagner l'appui financier du CLE et n'aurait pu connaître l'existence des CEA et y obtenir le même encadrement pédagogique.

Une information éclairante se glisse, à deux reprises, dans l'entrevue de Nadine : *Parce que là des fois je parle à ma sœur, pis je comprends pas ce qu'elle me dit; elle est à l'université pis, elle a pas le même langage que moi.* Ou encore : *Ma sœur aussi (est contente des succès) parce ce qu'elle est à l'université, ça va super bien, fait qu'elle est contente que je prenne cette voie là.* On comprend que se scolariser, même en retard, a pour elle une valeur en soi, elle désire être un peu plus instruite et regrette, au terme, que son *vocabulaire a pas ben, ben changé.* Mais si elle n'a pas encore trouvé le fini culturel de sa sœur et de son milieu social, elle bénéficie de l'habitus et de l'intériorisation des valeurs qui donnent un sens d'efficacité éducative que, malgré ses aventures, elle n'a jamais complètement perdu. D'ailleurs, si ce n'était des restrictions du CLE, elle s'acheminerait vers le cégep auquel elle ne ferme pas la porte pour les années à venir.

Qui, alors, de Sonia, Marie, Pedro, Didier, Nadine et des 29 autres participants ont vraiment réussi ou vraiment non réussi ?

6.3 LA COMPLEXITÉ DE LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE

Oui, la réussite éducative est complexe. Il y a d'abord la réussite scolaire qui est variée. Certains obtiennent le diplôme prévu, contrairement à Sonia et Pedro qui acceptent de revoir leur objectif initial et baisser un peu leurs attentes. Ils réussiront alors le test d'équivalence proposé, ce qui leur permettra de passer en formation professionnelle. D'autres, comme Didier et Nadine obtiendront leur diplôme, mais prendront plus de temps que prévu. Enfin, tous les apprenants de formation générale ne doivent pas nécessairement, compte tenu de leurs acquis et leurs projets, réussir les mêmes cours.

Puis, il y a les cas variés d'abandon dont la plupart sont reliées à des facteurs externes à la démarche éducative du sujet : obligation de revenir au travail, conditions matérielles difficiles, maternité et responsabilité parentale, maladie et accidents. Deux individus vont abandonner le CEA pour aller se former ailleurs ou autrement (formation à distance; programme travail/études). Une autre adulte abandonnera à 18 ans, mais vraisemblablement sa mère, qui vient de réussir aussi au CEA et dont elle tient à citer l'exemple, risque de provoquer son retour.

Le plus remarquable, c'est que la plupart des individus qui abandonnent, disent vouloir revenir poursuivre la démarche éducative amorcée, mais à la faveur de meilleures conditions. Plusieurs des individus en voie de réussir ont d'ailleurs connu des abandons temporaires au CEA. Certains des individus, classés parmi les « cas d'abandon », déplorent justement, lors de la seconde entrevue, la difficulté de négocier des conditions acceptables avec le centre d'emploi pour pouvoir terminer.

Une fois que l'on resitue l'abandon dans le temps, le concept qui décrit cet événement traduit mal la réalité. L'abandon est, en fait, le plus souvent une interruption. Marie, enceinte, abandonne, mais, à la condition de trouver un service de garderie, elle entend bien revenir, comme d'ailleurs plusieurs des autres membres du quatrième profil. Ce constat n'est pas original. Chenard et Fortier, en se référant au niveau postsecondaire, rappellent, par exemple, que « les modèles de poursuite des études se sont largement diversifiés », faisant en sorte que « le concept d'interruption a supplanté celui d'abandon ». (Chenard, P. et Fortier, C., 2005, p.3). Le concept d'interruption prend du sens non seulement pour mieux décrire des cheminements réels, mais aussi pour rendre compte, et on le voit dans les raisons mentionnées d'interruption, des cheminements possibles ou pouvant le devenir grâce à des pratiques systématiques de relance et de suivi.

La réussite éducative ne peut être réduite à l'obtention d'un diplôme scolaire. Elle inclut, mais déborde ce critère et cela en deux sens : premièrement, en raison d'une vision progressive du cheminement académique et deuxièmement, en prenant aussi en compte les objectifs non académiques. On constate ces deux dimensions de la réussite éducative chez les individus de 2e type (réussite partielle) et de 3e type (non réussite). Si ces personnes n'ont pas obtenu le diplôme et sont classées officiellement dans la « non réussite », elles ont quand même progressé dans leur cheminement scolaire. Leur biographie éducative est en marche. Définir leur situation comme une atteinte non achevée n'est pas objectivement faux, mais, avec ce barème centré sur la partie vide du verre, on oublie le sujet en progression. Cela ressemble à la conception de l'abandon spontanément vu comme fatal ou définitif et cette vision risque d'avoir avec les mêmes conséquences sur les pratiques de suivi et de relance.

Le Conseil Supérieur de l'éducation (2002) a bien cerné la seconde dimension, soit l'atteinte des objectifs non académiques. Il distingue entre la réussite scolaire et la réussite éducative. Si la première est mesurable, notamment par les résultats scolaires et l'obtention du diplôme, la deuxième réfère à la réalisation de soi, à la notion de projet, ainsi qu'au développement personnel et professionnel.

Les conseillers, enseignants et directeurs des trois CEA à l'étude reconnaissent aussi cet aspect de la réussite. De leur point de vue, un cheminement, même s'il ne conduit pas à l'obtention du diplôme, peut s'avérer positif, permettant, à certains adultes, par exemple, de se positionner par rapport à leur orientation professionnelle. À leur avis, la réussite passe obligatoirement par « le développement de la confiance en soi », *le développement du sens de la direction, de l'autonomie... et de sa capacité de s'investir de façon substantielle*. Aussi, peut-on parler de réussite éducative *quand l'élève est capable de faire quelque chose pour gagner sa confiance en lui-même, développer sa concentration, sa maturation et sa prise en charge; c'est pas nécessairement l'obtention d'un cycle ou d'un livre de mathématiques* (enseignant; milieu urbain). *La réussite se passe au quotidien, dans les gestes de tous les jours. C'est n'est pas seulement la réussite scolaire; si tu as réussi à te lever de bonne heure pour être à l'école à 8h, c'est une réussite* (enseignant; milieu semi-rural). En somme, *la réussite c'est tout changement positif du comportement, et non pas forcément les gros scores. Il faut reconnaître toutes les réussites et pas juste la note* (enseignant; milieu rural). Selon eux, on ne peut donc pas dire que les apprenants qui ont progressé sans avoir obtenu un diplôme officiel, ont échoué.

Cette vision trouve écho chez les apprenants. Seuls quelques adultes sur les 34 interviewés s'en tiennent à la valeur d'échange de l'éducation et veulent en finir au plus vite avec ce passage obligé. Les autres, soit la grande majorité, y trouvent, en complémentarité ou indépendamment de la certification, un espace propice au développement personnel qui les « repart dans la vie »; et cela vaut également pour les adultes qui, selon les données officielles sur lesquelles on se basera pour allouer budgets, n'ont pas réussi. Il y a une spécificité adulte à la réussite.

Le parcours éducatif et son aboutissement dans une réussite n'est ni linéaire, ni uniforme. Plusieurs facteurs distribués différemment selon les sujets viennent différencier les cheminements. La question que posent ces deux dimensions additionnelles (vision progressive du cheminement et atteinte des objectifs académiques) de la réussite, est l'absence de méthode pour rendre compte de cette « réalité en apparence toute simple, mais en réalité si complexe » (Chenard et Fortier, 2005, p.4) et surtout, pour la reconnaître officiellement et en tirer les conséquences administratives dans les politiques des CEA et des CLE. Ainsi, si on regarde de près les plans de réussite et les contrats de performance qui orientent les actions de trois CEA, l'indicateur officiel utilisé pour mesurer la réussite tend à renvoyer systématiquement et exclusivement aux critères quantitatifs reliés à la certification institutionnellement prévue.

Comment, dans la pratique et les politiques de la formation de base et des centres d'emploi, tenir compte de la conception élargie de la réussite exprimée par la majorité des intervenants et des apprenants, alors qu'ils font, tous les deux, une référence essentielle à la notion de projet de vie et de projet professionnel, à la réalisation de la personne et à son développement continu?

6.4 LES EXPÉRIENCES SUBJECTIVES DU RETOUR EN FORMATION

Aux termes de cette discussion, et après l'avoir signalé tout au long de l'analyse, il importe maintenant d'aborder plus systématiquement cette dimension subjective des cheminements éducatifs, d'appréhender l'intimité des expériences de formation de base et la portée sociale de cette dimension mal reconnue.

Les avantages et obstacles à la participation de ces 34 adultes à la formation se sont accumulés tout au long de leur vie. Cette cumulation dans le temps, de l'effet des contextes et des appartenances sociales, est vécue différemment par chacun des sujets. Qu'il s'agisse de Marie qui entend changer la destinée éducative que lui prédisait sa condition sociale ou de Nadine et Didier qui cherchent à corriger, l'une, une erreur de jeunesse et l'autre, un accident de parcours, pour retrouver la biographie éducative attendue dans leur milieu de provenance, le changement dans les trajectoires est aussi une expérience personnelle.

La portée sociale de cette dimension subjective, on la voit de plusieurs manières, d'abord dans ce que le Conseil supérieur de l'éducation appelle la recherche de « réalisation de soi », mais aussi dans l'expérience subie de la misère éducative, dans les tentatives individuelles de négociation de la demande éducative, dans la gratification des moments de réussite, ainsi que dans la tension inévitable entre l'impératif cognitif¹⁶ et la quête de sens du sujet.

6.4.1 La recherche de la « réalisation de soi »

L'expérience que nous observons n'a pas seulement trait à l'appropriation des savoirs et savoirs faire inscrits aux programmes de la formation. Les participants y voient, y vivent une autre dimension : *J'ai appris que je suis capable d'apprendre. Je ne pensais pas à 50 ans d'avoir un diplôme* (Johanne). *Ils ont cru en moi*, dira une apprenante (Caroline) qui ajoute que cela lui a donné plus d'assurance; elle et sa fille, aux études, en sont même venues à s'encourager mutuellement dans les moments difficiles. Pour une jeune adulte, cette expérience *l'avait remplacée dans la vie* (Nadine). Même s'ils ont abandonné alors, qu'ils allaient terminer le deuxième cycle secondaire, deux adultes de 28 et 33 ans diront que, grâce à leur formation, ils ont maintenant confiance en leurs capacités, surtout que le premier a appris depuis qu'au début, lors de son évaluation, on le croyait incapable d'aller au-delà de son secondaire II (Max; Denis).

Bien sur il y a des exceptions, mais un thème revient, en effet, constamment en réponse à la question sur l'apport de l'expérience : la confiance en soi retrouvée, l'estime de soi grandie, la prise de conscience de son potentiel. Comme dans la recherche de Lavoie et ses collègues (2004) ou de Wikelund, Reder et Hart-Landsberg (1992), mais qui se référaient à des adultes inscrits à une formation d'alphabétisation, la formation a permis aux participants « d'avoir une image plus positive d'eux-mêmes en tant qu'apprenants adultes et de se sentir plus valorisés... » (Lavoie et al., 2004, p.93). Plus que l'acquisition d'un bagage de connaissances, plus que l'obtention d'un nouveau statut scolaire et social, l'expérience a constitué aussi « un important travail sur soi-même » (Elias, 2000).

Dans cet effort de correction de sa trajectoire de vie, le sujet, lui, construit et lui donne du sens. « Étudier, dit Elias, devient une facette de la construction de soi. ». Dubar (1991) affirme que

16. L'impératif cognitif correspond à l'exigence de maîtriser les savoirs et compétences prévus au programme pédagogique.

l'adulte ainsi forme et transforme son identité sociale et professionnelle. Construisant son projet, le sujet devient différent, il se construit lui-même.

La construction de soi se fait tout au long du processus depuis l'émergence encore fragile du besoin ressenti de retourner en formation jusqu'à l'aboutissement du projet. Et, pour les participants en phase active de transition de vie, deux périodes critiques se succèdent : la difficile prise de décision initiale de revenir en formation et le parcours souvent ardu de la formation elle-même. La présente enquête, par l'explication des obstacles à l'expression de la demande, laisse entrevoir l'ampleur de la demande non exprimée et souligne, en conséquence, le rôle critique des mécanismes d'expression de la demande.

6.4.2 La misère éducative

Si la formation de base a constitué pour beaucoup une démarche de construction et reconstruction personnelle, elle peut être aussi une expérience pénible venant rappeler la misère éducative qu'un certain nombre de ces personnes ont subie dans leur jeunesse.

À l'école, dit Sonia, j'apprenais plus lentement que les autres, fait que le prof s'attardait plus à moi, parce qu'il fallait toujours m'expliquer. Je trouvais ça un peu stressant et plate de voir que j'avançais pas au même rythme que les autres; c'est pas le fun de s'en rendre compte. L'expérience de Marie des cours magistraux était aussi pénible : Ben là le prof a tendance à t'expliquer tout haut, fait que là tu passes pour une niaiseuse qui a des difficultés, la fille qui comprend pas.

Faute de conditions propices pour décider un retour aux études, pour surmonter les obstacles en cours de formation ou, grâce à un suivi, pour revenir suite à un abandon-interruption, certains redeviennent « abandonnés » à leur « sort ». Ils sont alors privés de ce ticket obligatoire qu'est la certification pour changer de situation de travail et renforcés dans une image négative d'eux-mêmes. Ce n'est pas seulement le fait qu'ils reperdent confiance en eux, mais surtout qu'ils risquent de « prendre sur soi » la responsabilité de l'aventure manquée. Bloqué dans le projet de « s'en sortir », le sujet est retourné dans sa solitude à vivre en silence sa frustration et à la vivre comme s'il n'en dépendait que de lui. Ce cycle complété de la violence symbolique risque, sans changement de contextes, de se répercuter tout au long de la vie. Le sujet est privé des conditions pour « travailler sur lui-même », de poursuivre activement la « réalisation de soi »

À ces moments critiques de transition possible dans les trajectoires de vie, l'inégalité des conditions économiques et socioculturelles pèse lourd. Cette situation est tragique à cause de la possibilité manquée de se procurer le passeport devenu obligatoire pour accéder à une vie meilleure. Situation d'autant plus tragique que cette violence symbolique subie par ces adultes se fait dans le silence, sous l'apparence d'une égalité des chances.

On retrouve aussi cette inégalité éducative silencieuse et cachée vécue par l'individu dans le jeu d'interaction de la salle de classe opérant selon un régime d'enseignement individualisé qui tend à renvoyer la responsabilité de leur formation aux individus indépendamment de leurs dispositions inégales face au sens d'efficacité, à la confiance en soi.

Bien sûr, cette dimension est aussi présente dans l'enseignement « présentiel » mais autrement, cette fois par la non symétrie de la dynamique du groupe, non symétrie tendant, sans mesures correctives, à refléter les rapports aux conditions de vie passées et présentes.

Dans les deux cas, celui de l'enseignement individuel et celui de l'enseignement traditionnel, on constate des situations de souffrance subjective et d'expérience plus ou moins consciente de discriminations. Devant vivre avec l'échec malgré ses aspirations profondes, l'individu cherchera de diverses manières à solutionner la dissonance cognitive ainsi produite, soit en l'interprétant comme le résultat objectif d'une distribution des dons, soit, dans son isolement et, comme le décrivait Arendt (1972) dans un tout autre contexte, dans la « désolation », souffrant en silence et absorbant les coups.

L'expérience des adultes inscrits au CEA qui, dans la répétition des frustrations subies antérieurement, décrochent vraiment et ne font pas qu'interrompre temporairement leur parcours, est minoritaire, il est vrai. Toutefois, derrière eux, il y a tous ceux-là isolés, qui, par centaines de milliers, n'ont pas encore bénéficié d'une occasion déclencheur ou de conditions ou moyens d'exprimer leur demande et de la faire aboutir.

6.4.3 La négociation de la demande éducative

Et si la formation de base est une expérience de construction de soi, l'adulte voudra négocier sa participation à ces activités formelles et publiques qui le rejoignent non seulement dans l'organisation de sa vie privée, mais aussi dans l'intimité de son développement personnel. La reconnaissance de cette dimension subjective transforme la demande sociale de formation. La demande éducative n'est pas seulement faite du bagage de connaissances et des diplômes exigés par la société, elle est aussi produite et constituée par les différents « je » qui cherchent à changer et piloter leur vie et d'abord à négocier ce parcours éducatif immédiat. Les motivations de retour en formation sont souvent croisées; à la valeur d'échange pour obtenir un autre emploi, s'ajoutent des valeurs formatives précises, telles que le besoin d'une personne œuvrant dans un commerce d'apprendre l'anglais, d'une personne immigrante de mieux maîtriser le français, d'un parent de mieux aider ses enfants à l'école, de mieux connaître l'histoire du Québec ou encore d'avoir plus de connaissances pour mieux communiquer.

La négociation avec le CLE porte sur les allocations financières et l'issue dépend à la fois des réseaux d'appui, de la conjoncture du marché du travail régional et des dispositions du sujet à affronter la discussion, sinon la controverse. On y gagne, on y perd, on doit réduire son projet, on accepte momentanément de le faire, etc. La négociation avec le CEA porte surtout sur la demande de reconnaissance des acquis antérieurs, sur l'aménagement des horaires ou sur le rythme d'apprentissage. Plus rarement réussira-t-on à faire intervertir la séquence prévue des matières, pour passer immédiatement à des contenus « plus intéressants » et revenir ultérieurement aux sujets plus abstraits. Ce qu'on veut négocier, ce n'est pas les matières obligatoires, mais la façon de les maîtriser et d'abord la reconnaissance, si tel est le cas, de l'avoir déjà fait. D'autres participants, comme Pedro, déclineront la possibilité de négocier, préférant passer au travers du programme le plus vite possible, tout en étant bien conscients des inadéquations. Le résultat dépendra du statut régulier ou non, et, ici aussi de l'appui des réseaux et des dispositions acquises à défendre son cas.

La négociation au CEA a trait à la reconnaissance des acquis antérieurs, à l'aménagement des horaires et des rythmes. Évidemment, il ne s'agit pas de négocier les contenus prescrits au programme officiel, mais les façons de les maîtriser.

Certains tenteront aussi de modifier la séquence des matières au programme afin de passer immédiatement à des contenus plus significatifs pour eux et revenir plus tard aux matières plus ardues.

Au delà des résultats immédiats et de l'amélioration des conditions d'apprentissage ainsi obtenus, ces négociations prennent une double signification subjective. La prise en compte des expériences passées de l'individu ainsi que de ses motivations croisées lui permettront d'abord de mettre en contexte et personnaliser son apprentissage, de ce fait le rendant possiblement plus significatif et transférable dans l'action quotidienne, et, en conséquence, plus durable.

Puis, à travers les tentatives de négocier, l'individu expérimente sa capacité de résister à ce qui ne lui convient pas subjectivement. Il se construit comme sujet autonome. D'« élève », il devient acteur qui apprend à piloter sa carrière éducative, sinon son parcours de vie. Ce double effet de la négociation, effet intégrateur de l'évènement de formation dans la vie personnelle du sujet et effet de renforcement de l'autonomie du sujet, a une portée sociale évidente, bien qu'escamoté par les critères actuels d'évaluation des apprentissages.

6.4.4 La gratification des moments de réussite

Quand la formation devient un plaisir, quand on a *le goût de faire de quoi, de se donner dans ce qu'on fait*, de voir qu'on est *bien dans sa peau* (Frédéric), l'expérience éducative prend un tout autre sens que lorsqu'on veut se débarrasser au plus vite pour poursuivre ailleurs. La réussite, c'est aussi, selon un des conseillers en formation, la découverte du plaisir de faire quelque chose pour soi et par soi-même, par la découverte de son potentiel. Des expériences éducatives gratifiantes relancent une vie éducative ralentie. Le fait, à un moment donné de la vie adulte, de participer à une formation qui a été une *superbe expérience de vie* (Cathy) a un effet sur la poursuite de la biographie éducative. Comme d'autres chercheurs l'ont observé (Lavoie et al., 2004, p.83), les apprenants « se sentent dorénavant plus valorisés, motivés et concentrés ».

La motivation n'est pas qu'une variable indépendante, elle est partie prenante de l'apprentissage. Tout comme pour les ressources cognitives, le sujet mobilise celles de nature conative, c'est-à-dire le goût d'apprendre, la découverte de la passion pour un sujet et l'éveil de la curiosité. Le développement et la mobilisation de ces ressources, on l'a vu au sein du 1^{ier} (réussite complète), 2^{ième} (réussite partielle) et 3^{ième} (non réussite) types de parcours, donnent et renforcent la volonté de continuer et créent un mouvement endogène. Le « sentiment de reconnaissance que l'individu tire de ce qu'il fait, de ce qu'il est » (Boutinet, 1998) contribue à construire son identité.

L'expérience par un sujet du plaisir d'apprendre le conduit à se mouvoir davantage de l'intérieur; elle rend l'apprenant *auto-mobile* dans la poursuite de sa vie éducative. Lorsque Rogers (1995) réfère à certaines expériences éducatives, comme significatives, il veut précisément signifier son intégration active par le sujet dans ses expériences passées et ses aspirations pour le futur.

La question ici n'est pas la difficulté d'apprendre, car tous les 34 participants l'ont connu à des degrés divers. La question est d'avoir le support et les conditions nécessaires pour surmonter ces difficultés, relever le défi et alors expérimenter la gratification personnelle de les avoir surmontées, le plaisir de l'avoir fait, la capacité de pouvoir se concentrer et retrouver ainsi un sens d'efficacité personnelle.

Plus simplement dit, le fait de passer de la peur au goût des mathématiques, du français qui ennue au développement d'une habitude de lecture (Nicolas) génère plus d'assurance et, en conséquence plus d'autonomie. Oui, un participant l'exprime bien, *c'est la vraie vie qui commence, c'est mon avenir* (Marco).

6.4.5 L'impératif cognitif et la quête de sens du sujet.

La découverte de la dimension subjective de la réussite ne peut faire oublier l'impératif cognitif, c'est-à-dire, l'exigence de maîtriser les savoirs et compétences prévus au programme. Tous les 34 individus interviewés reconnaissent l'importance du diplôme qui certifie les apprentissages réalisés. Certes, l'obtention du diplôme constitue pour la majorité d'entre eux l'objectif premier à court terme; c'est la clé pour passer à une formation professionnelle. Toutefois, plus de la moitié des participants, tout en insistant davantage sur la valeur d'échange, ont aussi souligné la valeur d'usage des apprentissages prescrits au programme, comme la pertinence des mathématiques, du français écrit pour les uns et du français écrit et parlé pour les autres ou encore de l'anglais. Bref la participation au programme prend du sens pour l'individu, non seulement en raison du diplôme recherché, mais aussi de la pertinence des apprentissages explicites prévus au curriculum et, à travers cela, du renforcement de l'identité de l'apprenant.

À la lumière de ces données, un certain recul s'impose dans le débat d'« écoles de pensée » entre les cognitivistes et les socioconstructivistes. Tout au long de leur cheminement de formation de base, ces adultes essaient de réussir une transition importante dans leur vie. Au delà des impératifs cognitifs et à travers ces apprentissages explicites, le sujet se construit. La motivation et la mobilisation des ressources conatives ne sont pas que des facteurs préalables au processus à l'apprentissage. La réussite ne peut être réduite à l'acquisition des savoirs et compétences prévus au « programme matière ». Le contexte de vie de l'apprenant et son besoin d'y intégrer et mobiliser les apprentissages prévus sont des dimensions majeures des processus éducatifs. Ne pas reconnaître la quête de sens inhérente à tout apprentissage formel risque de bloquer trop d'adultes dans la poursuite de leur biographie éducative. Sans trouver du sens dans l'activité prescrite et l'intérioriser, comment l'apprenant peut-il persévérer (Bégin, 1998)?

Réciproquement, l'emphase mise sur des situations faisant appel à la capacité d'initiative des apprenants et à des pédagogies non directives risque, faute d'impératifs cognitifs, de se transformer, pour certains participants, en abandon subtil de poursuite des objectifs éducatifs formels. Sans tenir compte précisément de leurs contextes particuliers d'apprentissage, de leurs conditions de vie, de leur parcours antérieurs et dispositions culturelles, les individus provenant de milieux loin de la culture scolaire seront tolérés et même « considérés ». Ils risquent, toutefois, de voir leur formation s'étioler et cesser d'être un processus exigeant d'apprentissage des contenus nécessaires à la poursuite de leur parcours de vie. Certes, il faut raccrocher l'apprentissage aux aspirations et expériences des adultes, mais sans oublier l'exigence incontournable de l'atteinte des objectifs d'apprentissage, sans quoi, cette empathie pédagogique se retournera en « gestion de classe », sinon en thérapie occupationnelle. Maintenir des exigences est aussi une façon de manifester à une personne qu'on croit en elle.

Les 34 répondants ont vite compris : *tu ne peux pas réussir sans diplôme*; c'est un impératif et pas un diplôme à rabais. On veut aussi maîtriser le français et ne plus être objet de moquerie. On tient à savoir compter et ne plus passer pour un niais. Maîtriser l'anglais est un avantage pour avoir un meilleur emploi. Ils tiennent à *ouvrir les horizons* (Évelyne).

D'ailleurs, on l'a compris depuis longtemps (Coopersmith, 1967), les performances éducatives influencent l'estime de soi.

L'impératif cognitif du programme et l'exigence du diplôme ne s'opposent pas à la quête de sens. Le second rend possible les premiers, alors que l'autonomie ne prend corps dans la société que par des compétences réellement maîtrisées et reconnues.

7. CONCLUSION

Les expériences de formation générale et leur degré varié de réussite ne s'expliquent pas en dehors du parcours passé de chaque individu et du futur qu'il parvient à projeter ou de son incapacité de le faire. Les politiques et plans d'action d'éducation et de formation des adultes doivent prendre en compte la cumulation positive ou négative des épisodes éducatifs tout au long de la vie. Ces parcours ou « carrières éducatives » sont influencés par les conditions socio-économiques, les facteurs institutionnels et les différentes dispositions culturelles. Une politique de la formation de base des adultes ne peut pas être seulement éducative, et encore moins seulement pédagogique.

Le projet de recherche sur l'expérience de formation de base dans les Centres d'éducation des adultes (CEA), vise trois objectifs complémentaires, permettant de comprendre comment l'événement organisé de formation de base s'inscrit dans les biographies éducatives des adultes, de manière à renouveler la compréhension des conditions de réussite chez ces apprenants et ainsi revoir la notion de réussite scolaire ou plus largement de réussite éducative. L'analyse repose sur 34 études de cas individuels et la conduite d'entrevues auprès d'intervenants des trois CEA d'où proviennent les apprenants.

Les adultes participant à la recherche ont en commun le projet de terminer une formation de base de niveau secondaire (DES01), dans un CEA. Certains ont entièrement atteint leurs objectifs, d'autres n'ont pas tout à fait terminé la formation souhaitée, mais s'y acheminent, et il y a ceux qui ne parviennent pas à réaliser leur projet de scolarisation.

La majorité des adultes ayant pleinement réussi sont des hommes de moins de 25 ans, célibataires, inactifs au plan professionnel; plusieurs sont supportés financièrement par le Centre local d'emploi (CLE). La majorité des apprenants immigrants se rattachent à ce sous-groupe de réussite complète. Ceux ayant atteint une réussite partielle des objectifs de formation sont surtout des adultes plus âgés ayant des enfants à charge; ce sous-groupe comprend, en milieu urbain, des adultes parrainés par le Regroupement économique et social du Sud-Ouest (RESO) qui accompagne des personnes sans emploi, dans une démarche de formation et d'intégration au travail. Le sous-groupe n'atteignant pas ses objectifs compte autant de femmes que d'hommes, ainsi que de personnes âgées de moins ou de plus de 25 ans; sur le plan professionnel, la moitié d'entre eux combine travail et études durant leur formation au CEA.

Quant au parcours éducatif, ceux qui réussissent complètement comptent le moins d'abandons, tant, au départ, en formation initiale qu'en formation des adultes au CEA. Les adultes atteignant une réussite partielle connaissent des abandons fréquents en formation initiale, mais la majorité persévère durant leur formation au CEA. Les adultes qui n'atteignent pas leurs objectifs scolaires sont ceux qui ont connu le plus d'abandons, tant en formation initiale, qu'en éducation des adultes.

La décision de revenir aux études ou de les continuer est associée à un événement déclenchant ou à une transition dans la vie des participants.

La très grande majorité des répondants de la recherche affirment ne rencontrer aucun obstacle lors de leur inscription au CEA : les stratégies immédiates d'accueil dans les CEA ne semblent pas poser problème. Les principales difficultés se produisent plutôt bien avant l'inscription au CEA, dans la décision initiale de revenir en formation, dans la phase suivante de consultation informelle auprès de leurs amis, dans les réseaux de proximité et dans les médias pour s'assurer

les avantages à en tirer personnellement et les conditions pour y parvenir, lors de l'étape ultérieure de cueillette d'information technique pour connaître les organismes à contacter tant du côté des services d'emploi que de l'éducation des adultes. Lors de l'admission, des difficultés se dressent lorsqu'il faut retracer des documents officiels ou à obtenir de l'aide financière, etc. La phase pré-admission est critique; c'est là que le support et la référence d'agences publiques et de réseaux communautaires deviennent cruciaux.

Lors de leur formation, beaucoup d'apprenants rencontrent des obstacles: manque d'argent, conciliation famille-travail-études, problèmes d'apprentissage, hésitation à redéfinir des objectifs de formation trop ambitieux. Le soutien du personnel des CEA et surtout des enseignants s'avère essentiel pour surmonter ces obstacles. Ce soutien est nettement associé à la réussite, puisque les adultes qui atteignent le mieux leurs objectifs invoquent davantage l'avoir reçu, alors que ceux n'ayant pas réussi en parlent très peu. Un an après la première entrevue, la majorité des répondants mentionne que leur passage au CEA, en plus de leur donner la formation et la certification nécessaires à la poursuite de leur parcours professionnel, a contribué à leur développement personnel (meilleure estime de soi, plus grande maturité). Les adultes n'ayant pas progressé dans leur formation scolaire soulignent que leur passage au CEA, même bref, leur a fait prendre conscience de leur potentiel.

La recherche souligne finalement la pertinence du support matériel, technique et psychologique donné en amont de la formation afin de susciter la demande et faciliter la difficile décision de l'adulte de s'inscrire dans une formation générale de base. Le problème pour les publics étudiés n'est pas de l'ordre de la perception de l'utilité d'une telle formation, mais des doutes, sinon des craintes, de pouvoir y participer et, donc, des obstacles matériels et des appréhensions psychologiques à surmonter. À cet effet, le rôle des organismes externes aux CEA, soit les CLE ou des organisations communautaires comme RESO, en amont de la formation, est souvent décisif, tout comme certaines interventions d'information publique et d'animation des CEA. Ces dernières interventions sont toutefois peu fréquentes vu l'organisation et la répartition des budgets des CEA et des Services d'éducation des adultes (SEA) des Commissions scolaires, en 2005, au moment de l'enquête terrain.

7.1 LES DIFFÉRENTS PUBLICS DE LA FORMATION DE BASE

La prédominance d'un public jeune fréquentant les CEA risque de masquer le besoin d'expression de la demande auprès des adultes plus âgés. C'est que le recrutement, sur place, de ce jeune public tient de la logique de la formation initiale et permet ainsi de constituer plus facilement les volumes prévus d'effectifs étudiants. La demande actuellement exprimée et répondue n'est qu'une faible partie de l'ensemble de la demande éducative de formation de base. Les publics participant actuellement dans les CEA ne sont que partiellement représentatifs de la demande potentielle. Celle-ci inclut d'abord la population déjà en emploi depuis un certain temps, population confrontée à l'arrivée des nouvelles technologies de l'information dans leur milieu de travail et à une transformation en profondeur du marché du travail, en particulier dans le secteur industriel, tandis que les centres locaux d'emploi, les CLE, semblent limiter leur rôle à n'acheminer vers les CEA que les populations en recherche d'emploi ou inscrites à la sécurité du revenu.

La demande non exprimée comprend aussi la population à la retraite dont la qualité de vie et l'autonomie sont aussi reliées à leur capacité de participer activement à une société plus informatisée et dont les niveaux de formation initiale et de participation à la formation des

adultes sont plus faibles que ceux de l'ensemble de la population (Biron, Doray, Bélanger, Cloutier et Meyer, à paraître).

La nouvelle fonction de « récupération scolaire », des jeunes adultes parvenus au-delà de l'âge de la scolarité obligatoire sans diplôme, est évidemment socialement pertinente.¹⁷ Cette recherche le confirme. Le rôle qu'exercent à cet égard les CEA est crucial; il permet de rehausser substantiellement le taux de « diplômation » de la population des 20 ans et moins et permet surtout à près de 100 000 jeunes adultes de reprendre rapidement le cours de leur formation, mais autrement, d'une manière plus appropriée à leur transition déjà engagée vers le monde du travail (MELS, 2007; MELS/DRSI/DFGA, 2005). Le problème, ici, est de reconnaître les conditions différentes d'expression de la demande des deux publics des CEA, soit les jeunes issus directement de la formation initiale et les adultes actifs sur le marché ou à la retraite, afin de permettre au réseau public d'éducation des adultes de mieux exercer son rôle à leur égard.

La prise de décision des adultes ayant quitté la formation initiale depuis un certain temps montre des spécificités importantes en comparaison des jeunes adultes encore près du milieu scolaire. L'observation de la prise de décision des adultes de plus de 20 ans de s'inscrire volontairement en formation de base, depuis le moment où ils en ressentent le besoin jusqu'à leur arrivée au CEA, montre l'importance d'une image publique et positive des CEA. Au tout début de ce cheminement, la présence des CEA dans l'univers quotidien des adultes et la diffusion d'une image publique traduisant la normalité et la faisabilité sont un facteur critique. Aussi la communication publique des CEA dans les régions et du Ministère sur l'ensemble du territoire, une présence positive dans les médias de masse et les médias régionaux, tout comme l'organisation de campagnes telles la *Semaine des adultes en formation* ont un impact, certes diffus, mais certain. La décision des adultes de revenir en formation générale est reliée avant tout au travail. Pour la grande majorité des répondants à cette recherche, les objectifs immédiats de formation s'inscrivent dans une trajectoire professionnelle à laquelle l'obtention d'une certification de formation ouvre la voie. C'est d'ailleurs un des traits distinctifs de celles et ceux qui ne continuent pas le parcours prévu : leurs objectifs dépassent rarement l'immédiat et ils ne semblent pas recevoir le soutien nécessaire pour les aider à voir plus loin et à trouver les conditions de s'y acheminer.

L'accès à un soutien financier pour la participation à la formation de base des personnes en emploi est une condition impérieuse. Il n'y a pas actuellement de mesures directes ou indirectes, soit sous la forme de libération de temps et de congés éducation ou de régime enregistré d'épargne de formation continue ou de crédits de formation, permettant à ces individus de participer à temps plein ou à temps partiel à la formation de base. Celles et ceux qui y parviennent doivent se mettre au chômage ou recourir à la sécurité du revenu pour obtenir le seul appui financier disponible actuellement.

7.2 LES MULTIPLES DIMENSIONS DE LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE

L'approche retenue au moment de l'enquête pour assurer la formation de base est l'approche individualisée. Cette dernière, appréciée par une majorité de répondants, permet une flexibilité dans le rythme d'apprentissage et garantit un certain anonymat fort valorisé, mais, par le libre jeu de la demande d'aide que ce régime favorise, elle tend à devenir, subrepticement, un

17. La « récupération scolaire », cette fonction complémentaire de l'éducation générale des adultes commence aussi à apparaître dans les pays européens.

système inégal d'interaction pédagogique fondée sur la capacité et les dispositions culturelles de chaque individu. En analysant, en effet, la dynamique qui s'installe entre l'apprenant et l'enseignant dans le cadre de cette approche individualisée, on constate une dynamique inégale tributaire des capacités des apprenants et ultimement de leurs conditions socioculturelles. Et il en est de même pour les cours magistraux reçus différemment selon le capital social et culturel de chacun. La même organisation d'apprentissage, formellement identique pour tous et chacun, est ainsi vécue par des individus différemment marqués par leur passé et leur présent. Elle devient alors pénalisante pour celles et ceux qui ont le plus de difficultés à s'affirmer. Sans mesures particulières de suivi, comme ce fut le cas pour certains, cette approche produit des inégalités, avec la légitimité de l'apparence du contraire.

Aux termes, qui de Sonia, Marie, Pedro, Didier, Nadine (voir 6.1) et des 29 autres participants ont vraiment réussi ou sûrement non réussi? Difficile à dire. Oui, la réussite éducative est complexe et multidimensionnelle, alors que les facteurs en jeu interviennent dans les configurations les plus diverses : les parcours éducatifs antérieurs, les milieux familiaux, le régime pédagogique, l'environnement éducatif et ses services d'appui, les mécanismes et les mesures limitées d'expression de la demande, les rapports de force pour négocier les conditions, les ressources financières des individus et des institutions, le projet individuel et les contextes qui en influence l'émergence. Ces conditions se combinent de diverses manières pour faciliter ou entraver la poursuite des biographies éducatives, pour ouvrir ou refermer les portes sur le « potentiel de vie non encore vécue » (Alheit, 1995a) de ces adultes.

La réussite éducative est complexe d'abord du point de vue des divers modèles de réussite scolaire; outre le DES, il y a les niveaux de scolarité intermédiaires, reconnus par des relevés de notes officiels, permettant l'accès éventuellement à un DEP; il y a enfin les attestations des acquis, soit le TDG et le TENS. La notion d'abandon n'est pas moins variée. À la lecture des cheminements réels, il faut probablement, en effet, préférer au concept d'*abandon*, celui d'*interruption* qui prend du sens non seulement pour mieux décrire les cheminements réels, mais aussi pour rendre compte des cheminements possibles ou pouvant le devenir, si on met en place des pratiques systématiques de relance et de suivi. C'est la poursuite de l'objectif même de scolarité qui serait ainsi entravé et les investissements mal rentabilisés. L'abandon, problème réel comme le décrochage scolaire, doit être revu dans la perspective de l'éducation tout au long de la vie. Comme le dit précisément un adulte qui, classé parmi les « abandons », entend bien revenir au CEA : *C'est pas comme le secondaire. Aux adultes, ça peut continuer plus longtemps. Ça ne finit pas* (Samir).

La réussite éducative est complexe en raison également des intérêts et objectifs formatifs, non académiques, que l'adulte poursuit et parvient ou non à réaliser. Cela a été constaté au sein des trois types de parcours, y compris chez les adultes qui, selon les critères scolaires, n'auraient pas réussi.

Ce que ces individus en tirent pour la poursuite de leur parcours est important. Il faudrait revoir ici les commentaires révélateurs de la majorité de ces individus qui, formellement, n'ont pas réussi, mais y ont gagné sur d'autres dimensions.

Derrière les statistiques de réussite et d'abandon, il y a des individus, des drames personnels. La réussite scolaire est plus qu'un problème à gérer, c'est l'histoire personnelle de Sonia, Marie, Pedro, Didier et Nadine. La référence aux normes institutionnelles n'est pas suffisante pour rendre compte de la complexité de la réussite éducative. Mais, comment tenir compte,

dans la pratique, de la conception de la réussite exprimée par la majorité des intervenants et des apprenants? Comment, dans le choix des critères de réussite qui deviennent des critères budgétaires, faire une référence essentielle à la notion de projet de vie et de vie professionnelle, à la réalisation de la personne, à son développement et d'abord aux interruptions? Les trajectoires observées nous fournissent certaines indications. On pourrait le faire d'abord dans l'expression de la demande et dans l'encadrement pédagogique pour aider les adultes à faire le point sur le passé et à préciser leur projet et expliciter leurs motivations croisées. On pourrait aussi prendre en compte cette vision élargie dans l'allocation des ressources institutionnelles et individuelles. Institutionnelles d'abord, pour allouer aux centres les ressources nécessaires à ces services de conseil et de soutien et ne pas pénaliser les centres qui refusent de ne miser que sur les critères payants et ainsi de renvoyer dans leur misère silencieuse des individus en train de se reconstruire ou de ne jamais pouvoir les accueillir. Individuelles ensuite, pour assurer une continuité des allocations dans les parcours en progrès. On devrait enfin revoir les critères d'évaluation du programme de formation de base. Quant au contenu de formation, le nouveau programme fait déjà un virage positif dans cette direction, mais avec les défis que nous relèverons plus loin.

Poursuivant son projet éducatif, le sujet acquiert le bagage prévu dans le programme et, dimension moins reconnue, il se construit lui-même. Cette construction de soi se fait tout au long du processus, depuis l'émergence encore fragile du besoin ressenti de retourner en formation, alors que l'on a encore « l'idée que dans sa tête », jusqu'à l'aboutissement du projet. Pour quelques uns, toutefois, l'expérience est différente : ils revivent les échecs du passé; les frustrations subies antérieurement se répètent. Derrière les cas observés dans cette recherche, il y a, dans la foule solitaire, des centaines de milliers d'adultes qui ne cognent pas aux portes des CEA. Ils n'ont pas encore eu la chance d'une occasion « déclencheur ». Ils ne savent pas que c'est possible. Ils n'ont pas dans leur milieu immédiat des exemples de réussite en formation des adultes. Ils n'ont pas accès aux informations et support leur permettant de préciser leur objectif socioprofessionnel et de le traduire en projet éducatif. Et s'ils en viennent à préciser un tel projet, ils n'ont pas toujours les conditions ou moyens d'exprimer leur demande et de la faire aboutir.

Et comme l'expérience de formation de base est aussi l'expérience d'un sujet en « travail sur lui-même », dans cette construction de soi, la personne, on le constate, veut négocier sa participation. Elle tient à ce que l'organisation des activités éducatives « publiques » prenne en compte les contraintes de sa vie privée, mais aussi que le programme officiel et les apprentissages prévus aient du sens pour elle, dans l'intimité de son développement personnel.

Cette redécouverte de la dimension subjective de la réussite est majeure, mais elle ne peut faire oublier l'impératif cognitif de la formation de base et l'exigence du diplôme. Pour la majorité des apprenants, l'obtention du diplôme est l'objectif à court terme, la clé pour passer à une formation professionnelle.

Ils soulignent aussi, à des degrés divers, la pertinence des apprentissages prescrits, des mathématiques exigées, de l'informatique, du français écrit et parlé, de l'anglais.

La mission éducative de la formation de base est aussi scolaire, évidemment. Le diplôme est une valeur d'échange universelle que les sociétés adoptent pour définir les exigences minimales de participation. La société s'est donné des normes reconnues par tous pour faciliter l'allocation légitime des rôles et fonctions dans la société. Les 34 apprenants l'ont vite compris : *tu ne peux*

pas réussir sans diplôme. En négliger la nécessité, en rabaisser la valeur ou allouer aux adultes des certifications à rabais sous prétexte d'accommodement psychologique serait une erreur qui discriminerait surtout les adultes les moins avantagés. Cela dit, si la réussite éducative inclut la réussite scolaire, elle la dépasse et sa dimension subjective la nourrit.

L'impératif cognitif du programme et l'exigence du diplôme ne s'opposent pas à la quête de sens de l'individu. La seconde dimension rend possible la première, alors que l'autonomie ne prend corps, dans la participation sociale de l'individu, que par ses compétences réelles et dûment reconnues. Ces adultes ne font pas qu'apprendre et maîtriser des compétences, ils deviennent... tout simplement. Et de ce fait, ils deviennent des apprenants plus autonomes.

Tout cela à condition que...

Cette recherche soulève plusieurs questions reliées à l'amont de la formation, au régime même de formation, aux conditions financières et, de ce fait, au Plan d'action de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue (MEQ, 2002).

7.3 AMONT DE LA FORMATION

La limite des actions et des possibilités d'action en amont de la formation entrave grandement la réalisation de la mission éducative des Commissions scolaires à l'endroit des publics adultes. Cela explique en partie la difficulté des Services d'éducation des adultes (SEA), relevant des commissions scolaires et des CEA, de susciter la demande de formation de base au sein de l'ensemble de la population et d'y répondre pour exercer sa mission économique et culturelle. On peut se demander, en raison du rôle actuellement limité des CLE centrés sur les populations en recherche d'emploi, si les SEA et les CEA ne devraient pas avoir plus de ressources en amont pour aider à l'expression de la demande des autres publics adultes, dont les personnes en emploi.

Toujours en amont, le soutien à l'élaboration par l'adulte de son projet de développement personnel et professionnel et à sa mise en rapport au projet plus immédiat de formation générale deviennent des services essentiels, tout comme le service d'accompagnement pour faire le bilan et obtenir la reconnaissance des compétences et savoirs acquis, relatifs à la formation de base, l'appui conseil à fournir tout au long de la formation et la relance de celles et ceux qui « interrompent » leur parcours éducatif. Dans cette perspective, la mise en marche fonctionnelle sur l'ensemble du territoire des Services d'accueil, de référence, de conseils et d'accompagnement (SARCA) devient une nécessité, tout comme le nouveau service de bilan des acquis relatif à la formation générale de base (BARFGB), même si la mise en marche de cette approche originale, permettant aux adultes de dresser le portrait de leur parcours éducatif antérieur, connaît un développement inégal.

7.4 RÉGIME MÊME DE FORMATION

Tout au long de ce rapport, aux chapitres 3, 4, 5, 6, deux enjeux ont été sans cesse soulevés : la flexibilité de participation au programme de formation pour répondre aux conditions diverses des adultes et le besoin d'appui pour corriger les inégalités et les obstacles cumulés par les adultes au long de leur parcours antérieur des adultes, et tout particulièrement ici par les adultes qui n'ont pu bénéficier d'une formation initiale secondaire complète.

Si au moment de l'enquête, en 2005-2006, la possibilité de cours optionnels était réservée au deuxième cycle secondaire, la proposition du nouveau régime de formation de base commune,

qui est introduite graduellement à partir de septembre 2007, rend maintenant cela possible et répond ainsi à un besoin évident. Encore faudra-t-il que cette possibilité de choix de contenu fasse partie du processus d'accueil et de référence et que les CEA aient les moyens d'organiser, en conséquence, les groupes de formation. Pour les publics en emploi, une plus grande « modularisation » des unités du nouveau programme s'imposera, pour permettre leur retour en formation de base en commençant par répondre aux besoins les plus urgents, pour, ensuite, sur la base de cette expérience reconnue pertinente d'apprentissage, pouvoir poursuivre leur cheminement avec le soutien du CLE, dont le mandat ne serait plus limité aux seuls individus en recherche d'emploi ou hors du marché du travail.

Quant à la nouvelle approche éducative retenue, où le sujet sera appelé à construire ses connaissances par ses actions, ses expériences et ses projets, le questionnement noté plus haut sur les risques d'une interaction pédagogique reposant sur la capacité et les dispositions individuelles demeure d'actualité. L'analyse de la dimension subjective de l'expérience de ces 34 adultes nous conduit à dire OUI à ce nouveau programme, MAIS...

Les données de ce rapport sur les attentes des adultes et le rôle de leur retour en formation pour se resituer dans le monde du travail, tout comme leur recherche légitime de dignité à travers l'obtention du statut académique, confirment l'exigence de certifications équivalentes entre la formation initiale et l'éducation des adultes et la nécessité d'apprentissage réel et intégré des compétences requises. Le refus de diplômes à rabais s'impose. Le risque d'un relâchement subtil des mêmes objectifs éducatifs pour tous est toujours présent. Les adultes tiennent à accomplir les objectifs attendus de la formation de base. Leur exigence et leur négociation ne visent pas à abaisser les standards, mais à réaliser les apprentissages d'une manière qui, pour eux, a du sens pratique et du sens tout court, grâce à un apprentissage réel et intégré des compétences requises pour poursuivre leurs objectifs professionnels. Manifester aux adultes les mêmes exigences de qualification de base est aussi une façon de les respecter. Et évidemment, tenir à ces standards, sans rapport à la démarche de « construction de soi », sans négociation possible des conditions et des séquences d'apprentissage, sans support continu et individualisé pour corriger les inégalités silencieuses, serait aussi néfaste.

Les problèmes soulevés par les enseignants quant à leurs pratiques, tout comme les critiques des apprenants sur les conditions d'apprentissage, sans oublier le nouveau programme et les enjeux notés précédemment, posent la question de l'adéquation de la formation initiale des enseignants aux adultes et autres intervenants des CEA.

Leur formation actuelle, pour la plupart d'entre eux, n'a aucun rapport à l'éducation des adultes, aux conditions de formation de ces publics, à l'andragogie et à l'ingénierie particulière¹⁸ de la formation continue.

L'observation du parcours de la majorité des 34 adultes participant à la recherche, au moment où ils sont encore à l'étape du premier cycle secondaire, s'acheminant ou cherchant à s'acheminer vers le deuxième cycle, a montré l'importance du second cycle de formation générale dans la réalisation de leur projet personnel et professionnel. On s'explique mal, à cet égard, la Politique actuelle d'éducation des adultes et de formation continue qui limite la formation de base commune au premier cycle secondaire et conduit à interrompre la réforme des programmes à ce palier. La transformation des milieux de travail et des exigences de

18. Ingénierie de l'expression de la demande, de la reconnaissance des acquis, de l'aménagement de situations d'apprentissages, d'évaluation, de suivi, d'aménagement d'environnement éducatif, etc.

participation sociale dans la société actuelle tend à relever le niveau minimal de formation de base. Faciliter, pour certains, la bifurcation au terme du premier cycle secondaire vers le DEP prend du sens; cette recherche le confirme, mais elle montre aussi, premièrement, que les aspirations des adultes ne s'arrêtent ni à cette étape de leur « carrière éducative », ni à ce niveau de compétences de base et, deuxièmement, que, sur le marché du travail d'aujourd'hui, l'exigence d'une scolarité de niveau secondaire, DES ou DEP, devient généralisée.

7.5 CONDITIONS FINANCIÈRES

Bien que cela tende maintenant à changer, les stratégies de financement, encore marquées par le modèle de la formation initiale, reconnaissent mal la spécificité de la condition adulte en amont, en aval et dans l'organisation même de la formation des adultes. Trois dysfonctionnements majeurs sont à noter : 1) le besoin réel d'augmentation des budgets est masqué par la non expression de la demande des adultes en emploi et des populations âgées, 2) la rigidité du régime financier actuel face à l'expansion nécessaire des activités en amont et 3) la gestion de l'enveloppe qui ne tient pas compte des conditions différentes des jeunes de moins de 20 ans et des autres adultes plus âgés.

Enfin, aucune politique éducative qui se veut efficace ne peut se confiner au seul domaine éducatif. De même, les politiques d'éducation des adultes ne peuvent être uniquement éducatives, elles doivent aussi viser à améliorer les environnements culturels. Ceux-ci, pas davantage que les milieux écologiques physiques, ne sont fixés à jamais et impossibles à corriger. Pour obtenir sa pleine efficacité, la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue doit inclure un enrichissement culturel des milieux de vie des adultes, le développement de régions et de villes apprenantes (Bélanger, 2006). On ne rétablira pas une meilleure égalité des chances sans aussi faciliter un accès convivial à la lecture, à l'Internet pour des fins d'information, à des réseaux de maisons de la culture qui stimulent la créativité, sans s'associer avec la ville et la région pour intégrer activement le CEA dans la vie de la communauté environnante.

L'enjeu pour les adultes qui, par leur formation initiale limitée, constituent les publics cibles des CEA, est de pouvoir changer la destinée éducative que leur prédisait leur cheminement antérieur. C'est par des politiques et des interventions que l'on peut briser le cercle vicieux d'une iniquité éducative qui tend à se poursuivre tout au long de la vie, un enjeu tout autant économique que social et culturel. L'enjeu, est non seulement la reconnaissance encore à venir du droit fondamental de tous à la formation secondaire sans discrimination liée à l'âge, mais aussi la mise en place d'approches et de contextes qui rendent possible dans les faits l'exercice de ce droit.

7.6 RETOUR FINAL SUR LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Faute d'observer ce qui se passe au niveau des expériences subjectives, on comprend difficilement ce qui se passe dans les cheminements éducatifs. On ne prend en compte qu'une dimension de la réussite. On saisit mal le « comment » des différents scénarios et le « pourquoi » des histoires qui s'écartent de la probabilité sociale.

Réciproquement, tant qu'on ne resitue pas ces expériences subjectives dans leurs contextes structurels particuliers, socioéconomiques et culturels, on ne peut davantage expliquer les tendances et les profils qui se dégagent et cerner les facteurs significatifs. Et cela est particulièrement évident dans cette recherche sur la participation à la formation de base.

La reproduction sociale ne peut jamais être absolue. Les parcours éducatifs se jouent entre la structure sociale et la vie quotidienne (Crossan et al., 2003). Les biographies éducatives sont contradictoires et volatiles, de même qu'influencées par des changements dans le milieu où elles se déroulent. Dans ces contextes, le sujet jouit d'une autonomie relative face aux facteurs socioéconomiques, institutionnels et culturels, ce qui ouvre la porte à l'intervention, soit de politiques éducatives, soit à des acteurs économiques et sociaux. Cette autonomie est aussi et surtout relative; elle est un projet que le sujet cherche à construire dans des contextes qui tendent à le conditionner. Plus encore, l'objet même de la formation est, avec les impératifs cognitifs, la construction ou les tentatives de construction du sujet. Cela ouvre la porte au débat sur les stratégies éducatives, un débat qui, on l'espère, débouchera sur une vue et des pratiques plus dialectiques de l'acte d'apprendre, sa socialité et son intimité.

RÉFÉRENCES

- Association des cadres scolaires du Québec (ACSQ), 2005. « Orientations stratégiques pour le développement de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle », *Réussir*, vol. 11, n° 1, octobre, 23 p.
- Alheit P., 1995a. "The 'biographical question' as a challenge to adult education", *International Review of Education*; vol. 40, n° 3-5.
- Alheit, P., Bron-Wojciechowska, A., Brugger, E. et Dominicé, P., 1995b. *The Biographical Approach in European Adult Education*. Wien: Edition Volkshochschule, 107-119.
- Antikainen, A., 1998. "Between structure and subjectivity: life-histories and lifelong learning", *International Review of Education*. vol. 44, n° 2-3, 215-234.
- Arendt, H., 1972. *Les origines du totalitarisme. Le système totalitaire*. Paris : Éditions du Seuil.
- Bégin, L., 1998. *Reconstruire le sens de sa vie : le changement thérapeutique*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Bélanger, P. et Federighi, P., 2000. *La libération difficile des forces créatrices. Analyse transnationale des politiques d'éducation des adultes*. Paris : L'Harmattan.
- Bélanger, P. et Valdivielso S., 1997. *The Emergence of Learning Societies: Who Participates in Adult Learning?* Oxford: Pergamon.
- Bélanger, P., Voyer, B., et Wagner, S., 2004. *L'aide à l'expression de la demande éducative en formation de base des adultes dans les commissions scolaires du Québec*. Montréal : CIRDEP/UQAM.
- Bélanger, P., Doray, P., Levesque, M., (à paraître). De la pyramide À l'iceberg : Les réalités de la formation des adultes en 2002. Un regard croisé Québec-Canada. Montréal : UQAM:CIRDEP/CIRST et Québec: MESS.
- Biron, E., Doray, P., Bélanger, P., Cloutier, S., Meyer, O., (à paraître). "Adult Learning and Transition to retirement" dans Taylor, A. *The General Economy of Lifelong Learning*. Alberta: University of Alberta.
- Bourdieu, P., 1970. *La reproduction*. Paris: Éditions Minuit.
- Boutinet, J.-P., 1998. *L'immaturité adulte*. Paris: PUF.
- Caravan Sérail, C.E.H., 1998. *Illettrisme, de l'enjeu social à l'enjeu citoyen*. Paris: La Documentation française.
- Chenard, P. et Fortier C., 2005. « La réussite scolaire, évolution d'un concept », dans M. Venne (directeur), *l'Annuaire du Québec*. Montréal : Fides, 2004, 341-348.
En ligne : http://www.uquebec.ca/capres/fichiers/Art_CIRST-Nov05.shtml.
- Coffield, F., 2000. "The three stages of Lifelong Learning: romance, evidence and implementation" dans Coffield, F. (éditeur). *Differing visions of a learning society*. Bristol: Polity Press/ESRC.
- Comings, J.-P., Parrella, A et Soricone, L., 1999. *Persistence among Adult Basic Education Students in Pre-GED Classes*. Boston, MA : NCSAL.
- Commission scolaire des Draveurs, 2005. *Recherche-action sur l'alphabétisation*. Gatineau : CSR Draveurs.
- Coopersmith, S., 1967. *The antecedents of self-esteem*. San Francisco : W. H. Freeman.

- Corbin, J., 1986a. "Qualitative Data Analysis for Grounded Theory", dans Chenithz, W. Carol & Janis M. Swanson (sous la direction de), *From Practice to Grounded Theory: Qualitative Research in Nursing*. Ca: Addison Wesley, 91-101.
- Corbin, J., 1986b. "Coding, Writing Memos, and Diagramming", dans Chenithz, W. Carol & Janis M. Swanson (sous la direction de), *From Practice to Grounded Theory: Qualitative Research in Nursing*. Ca: Addison Wesley, 102-120.
- Cross, K.P., 1981. *Adults as learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Crossan B., Field J., Gallacher J. & Merrill B., 2003. "Understanding Participation in Learning for Non-traditional Adult Learners: Learning Careers and the Construction of Learning Identities", *British Journal of Sociology of Education*. vol. 24, n° 1, 55-67.
- Darkenwald, G.G. et Valentine, T., 1985. "Factor Structure of Deterrents to Public Participation in Adult Education", *Adult Education Quarterly*, vol. 35, 177-193.
- De Montlibert, C., 1977. « L'éducation permanente et la promotion des classes moyennes. » *Sociologie du travail*, vol. 19, n° 3, 243-265.
- Deniger, M-A. et Roy, G., 1998. *Le parcours des adultes inscrits en alphabétisation dans les commissions scolaires de l'Île de Montréal : sens et effets de leur expérience en «alpha»: rapport d'enquête sociologique*. [Table de concertation en alphabétisation de l'Île de Montréal], [S.l.], 1998.
- Deniger M.A et Roy, G., 1999. Sens et effets de l'expérience d'alphabétisation : le parcours des adultes inscrits en alphabétisation dans des commissions scolaires de l'Île de Montréal, *Éducation et Sociétés*, vol. 1, n° 3, 97-109.
- Direction de la formation générale des adultes (DFGA), (2002). *Document d'information sur les services de reconnaissance des acquis extrascolaires*. Québec, Qc : DFGA, Service de l'évaluation des acquis, 11 p.
- Dominicé, P., 2002c. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Hartmattan, 255 p.
- Dominicé, P., 1999. *Les origines biographiques de la compétence d'apprendre*. Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 196p.
- Dubar, C., 1991. *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Dubé, C., 1996. *Identification des motifs de départ et d'abandon au programme d'alphabétisation 1990 à 1995*. Chibougamau, Qc: Commission scolaire de Chapais-Chibougamau, Service d'éducation aux adultes; Regroupement populaire de Bouche à Oreilles (Association).
- Dubet, F., 1994. *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil.
- Elias, M., 2000. « Enjeux identitaires de formateurs et de formés ». *Education Permanente*, vol. 4, no° 125, 103-113.
- Gallacher, J., Crossan, B., Field, J. et Merrill, B., 2002. "Learning careers and the social space: exploring the fragile identities of adult returners in the new further education", *International Journal of Lifelong Education*, vol. 21, n° 6 (November, December), 493-509.

- Gaudreau, L., 2001. *À la recherche des indicateurs pour la formation continue*. Montréal : UQAM. Gauthier, P.-D., 2004. *La dimension cachée du E-LEARNING : De la motivation à l'abandon?*
En ligne : http://alex.espacecompetences.org/GEIDEFile/La_dimension_cache_du_e-learning.PDF?Archive=19100359192.
- Ghiglione, R. et Matalon, B., 1998. *Les enquêtes sociologiques : théories et pratiques*. Collection U. Sociologie, Paris : A. Colin, 301 p.
- Glaser, B.G. et Strauss, A., 1967. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Hamilton, M., 2000. *Sustainable Literacies and the Ecology of Lifelong Learning*. Communication présentée au "Lifelong Learning Global Colloquium", University of East London.
- Hurtubise, R., Vatz Laaroussi, M., Bourdon, S., Guérette, D. et Rachédi, L., 2004. *Rendre lisible l'invisible. Pratiques de lecture des jeunes et des adultes en milieu défavorisé et représentations véhiculées par divers organismes : rapport de recherche présenté au Fonds québécois de recherche sur la société et la culture*. Sherbrooke, Qc: Université de Sherbrooke, 153 p.
- Kerka, S., 1995. "Adult Learner Retention Revisited" dans *ERIC Digest* n° 166. ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education. OH: Columbus.
- Lahire, B., 2002. *Portraits sociologiques*. Paris : Nathan.
- Lave, J. et Wenger, E., 1991. *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University press.
- Lavoie, N., Levesque, J.-Y., Aubin-Horth, S., Roy, L. et Roy, S., 2004. *Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel*. Rapport de recherche. Rimouski : Université du Québec à Rimouski, Les Éditions Appropriation, 316 p.
- L'Écuyer, R., 1987. « L'analyse de contenu : notions et étapes », dans Deslauriers, J.P. (sous la direction de), *Les méthodes de la recherche qualitative*, Québec : Presse de l'Université du Québec, 49-65.
- Merriam, S.B. et Cafarella, R.S., 1999. *Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide*. San Francisco: Josey-Bass Publishers.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007. *Bilan synthèse de la mise en œuvre du Plan d'action 2002-2007 de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec: DFGA/MELS.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007. *Inscriptions à temps complet à la formation générale des adultes, 2001-2006*. Québec: MELS.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs et Direction de la formation générale des adultes, 2005. *État de la formation de base des adultes au Québec*. Québec : MELS/DRSI/DFGA.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005. *L'état des services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement offerts aux adultes dans les commissions scolaires du Québec. Résumé d'une étude*. Québec : MELS, 44 p.

- Ministère de l'Éducation du Québec, 2004. *Cap sur l'apprentissage tout au long de la vie. Rapport du comité d'experts sur le financement de la formation continue*, gouvernement du Québec. Québec: MEQ.
- Ministère de l'Éducation, 2004. *L'information continue*, vol. 2, prise 1, 1-6.
- Ministère de l'Éducation du Québec/ Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs, 2002. *Rapports annuels de gestion du MEQ 2001-2002. Indicateurs de l'éducation*. Québec: MEQ/DSRI.
- Ministère de l'Éducation du Québec, 2002. *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec: MEQ.
- Ministère de l'Éducation du Québec, 2002. *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue. Apprendre tout au long de la vie*. Québec: MEQ, 47 p.
- Ministère de l'Éducation du Québec et Direction de la recherche et de l'évaluation, 2001c. *La réforme et la formation de base*. Québec : MEQ/DSRI.
- Ministère de l'Éducation du Québec, 2001b. *La population cible de la formation de base*. Québec : Gouvernement du Québec.
- OCDE, 2005. *Promoting Adult learning*. Paris : OCDE.
- OCDE, 2003). *Au-delà des discours: politiques et pratiques de formation des adultes*. Paris : OCDE.
- OCDE, 2001. *L'apprentissage tout au long de la vie : aspects économiques et financiers*. Paris : OCDE.
- OCDE, 2000. *Comment financer l'apprentissage à vie*. Paris : OCDE.
- OCDE, 1996. *Apprendre à l'âge adulte*. Paris : OCDE.
- OCDE, 1997. *Littératie et société du savoir : nouveaux résultats de l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes*. Paris : OCDE.
- Ouellette, M., 1997. *La réussite dans les programmes d'alphabétisation en anglais des commissions scolaires du Québec*. Montréal: Quebec Literacy Working Group (QLWG).
- Poirier G. et Plourde, M., 2001. *Recherche-action en formation commune de base des adultes : le rôle de travailleur*, Rivière-du-Loup , Qc : Commission scolaire Kamouraska-Rivière-du-Loup.
- Poisson, Y., 1991. *La recherche qualitative en éducation*. Québec : Presses UQ.
- Quigley B.A. et Arrowsmith S., 1997. "The Non-participation of Undereducated Adults", dans Bélanger, P. et Tuijnman, A. (éditeurs), *New Patterns of Adult Learning: A Six-Country Comparative Study*, Oxford, U.K.: Pergamon et UNESCO Institute for Education, 101-129.
- Rivière, B., 2004. *Les jeunes et les représentations sociales de la réussite*. Montréal : Les Éditions logiques, 111 p.
- Rochex, J.-Y., 1995. « Interrogations sur le 'projet': la question du sens », *Éducation permanente*, vol. 4, no° 125, 77-90.
- Rogers, C., 1995. *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. N.Y.: Mariner Books.
- Roy, S., 1994. *Les départs et les abandons en alphabétisation : résultats de la consultation*. Québec : Service d'alphabétisation.

- Rubenson, K. et Xu, G., 1997. "Barriers to participation in Adult Education and Training: Towards a new Understanding" dans Bélanger, P. et Tuijnman, A.C. (éditeurs), *New Patterns of Adult Learning: A Six-Country Comparative Study*. Oxford, U.K.: Pergamon et UNESCO Institute for Education, 77-100.
- Rubenson, K., 1997. "Barriers to participation" dans Bélanger, P. et Tuijnman, A. (éditeurs), *New Patterns of Adult Learning: A Six-Country Comparative Study*. Oxford, U.K.: Pergamon et UNESCO Institute for Education.
- Rubenson, K., 1977. *Participation in Recurrent Education*. Paris: OECD/CERI.
- Statistique Canada, 2003. *Recensement de 2001 : Série « Analyses ». L'éducation au Canada : viser plus haut*. Ottawa : Ministère de l'industrie.
- Stein, S., 1997. « La responsabilité axée sur les résultats: Un outil de réforme du système de formation de base », dans Hauteceur, J-P. (directeur). *ALPHA 97: Formation de base et environnement institutionnel*. MEQ et Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 273-291.
- Street, B. V., 2001. "Contexts for Literacy Work: The 'new Orders' and the 'new Literacy' studies", dans Crowther, J., Hamilton, M. et Tett, L. (éditeurs.) *Powerful Literacies*. Leicester: NIACE.
- Street, B. V., 1997. *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in development, Ethnography and Education*. London et New York: Longman.
- Thomas, A., 1990. *The Reluctant learner. A Research Report on Non participation and Dropout in Literacy Programs in British Columbia*. Victoria, B.-C.: Ministry of Advanced Education and Learning.
- Van der Maren, J-M., 1995. *Méthodes de recherche pour l'éducation*. PUM et De Boeck
- Wagner, S., 1994. *La formation des formatrices et formateurs d'adultes en milieu scolaire au Québec*. Montréal : UQAM, Module andragogie, 57 p.
- Wagner, S. et Grenier, P., 1990. *Analphabétisme de minorité et alphabétisation d'affirmation nationale*. Ottawa: Mutual Press.
- Wikelund, K.R., Reder, S. et Hart-Linsberg, S., 1992. *Expanding Theories of adult literacy participation: A Literature Review*. Technical Report (TR92-1). Portland: NCAE, Northwest Regional Educational Laboratory.
- Yin, R.K., 1994. *Case-study Research-Design and Methods*. London: Sage Publications, "Applied Social Research Methods Series", vol. 5, 171 p.

ANNEXES

ANNEXE A1 :

**Grille de la première entrevue avec des adultes inscrits ou ayant été inscrits
au 1^{er} cycle du secondaire, en CEA**

*La diversité des trajectoires et la réussite éducative des adultes en formation de base
2004-2007*

Introduction

Comme on le précisait dans le formulaire de consentement, la recherche à laquelle vous avez accepté de participer vise à mieux connaître les conditions qui aident ou nuisent à la réussite des études de 1^{er} cycle du secondaire, pour les adultes fréquentant ou ayant fréquenté un Centre d'éducation des adultes (CEA). De plus, puisque vous avez décidé de retourner en formation, j'aimerais que vous me racontiez votre cheminement et pour vous aider à le faire, j'ai un certain nombre de questions à vous demander. Finalement, j'aimerais préciser qu'il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses, car c'est votre opinion ou votre expérience qui comptent et c'est ce que nous voulons connaître. Si à la fin j'ai oublié d'aborder certains sujets, je vous donnerai la chance de m'en parler.

AVANT LA FORMATION DE L'ÉLÈVE ADULTE

1. PROJET PERSONNEL DE FORMATION

Motivation

Attention : *Notez les objectifs éducatifs des élèves pour 1.1; 1.2; 1.3.*

1.1 Puisque vous avez décidé de vous inscrire à une formation, j'aimerais savoir ce que vous vouliez améliorer dans votre vie et votre travail en prenant une telle décision?

• **Valeur d'usage (acquisition de notions précises)** :

1.2 Pour améliorer vos conditions de vie et de travail, est-ce que vous étiez intéressé à apprendre certaines choses en particulier ou encore à acquérir des compétences particulières? Expliquez.¹⁹

• **Valeur d'échange** :

1.3 Dans votre décision de suivre une formation, est-ce que d'obtenir un diplôme était un aspect important? Si oui ou non : pourquoi?

19. Les questions seront posées au féminin lors des entrevues avec des femmes.

Soutien à la motivation

- 1.4 Qu'est-ce qui a facilité votre retour aux études? (Lavoie et al., 2004, Q.10, p.262)
- **Sonder** : Où a-t-il trouvé l'information pour s'inscrire au cours?

Influence du capital social sur la motivation

- 1.5 Dans votre entourage, est-ce qu'il y a une personne ou un groupe de personnes, comme une association, un club social ou sportif ou un organisme communautaire qui vous a permis d'obtenir de l'information ou des contacts qui vous ont aidé dans votre décision de suivre une formation?
- 1.6 À l'inverse avez-vous vécu des événements qui ont nuit à votre motivation de suivre une formation?

Influence des expériences scolaires passées

- 1.7 Quand vous étiez plus jeune, pour quelles raisons avez-vous quitté l'école?

Influence des transitions/ perspectives bibliographiques

- 1.8 Dans les mois précédant vos études de 1^{er} cycle du secondaire (DES01), est-ce que vous viviez des changements dans votre vie?
- Si **NON**, sauter à la Q.1.10
 - Si **OUI**, lesquels?
- **Sonder** :
 - Dans la vie de travailleur (*Dimension professionnelle : perte ou changement d'emploi, etc.*)
 - Dans la vie sociale, avec les amis, les voisins, les connaissances (*Dimension sociale : changement dans le réseau d'amis; déménagement, etc.*)
 - Dans la vie personnelle (*Dimension intime : Mariage, naissance d'un enfant, divorce, problèmes de santé, etc.*)
- 1.9 En quoi ces changements ont influencé votre décision de retourner aux études?

Perception liée à la réussite passée

- 1.10 Avant de suivre cette formation aviez-vous des craintes ou des inquiétudes? Pouvez-vous les décrire? (Lavoie et al., 2004, Q.6, p.261)
- 1.11 Au début de votre formation, comment estimiez-vous votre capacité de réussir vos études par rapport : **1**) à vos habiletés, mais aussi **2**) à l'organisation de votre vie?

2. LES VISÉES INSTITUTIONNELLES

Connaissance des objectifs de l'institution

- 2.1 Quand vous avez décidé de retourner aux études, quel plan de formation vous était proposé par le CLE ou le CEA ou encore, quels objectifs on vous fixait pour les prochaines années?

Perception des objectifs de l'institution

- 2.2 Est-ce que ce plan ou ces objectifs que l'on vous proposait rejoignaient ou non vos propres ambitions ou ce que vous vouliez vraiment faire?
- Si **OUI** : Comment?
 - Si **NON** : Pourquoi?

3. DÉMARCHES ET INITIATIVES POUR OBTENIR LA FORMATION

Processus d'inscription

- 3.1 Avez-vous rencontré des obstacles lors de l'inscription au DES01? Si oui, lesquels?
- 3.2 Pour que votre formation soit la mieux adaptée à vos besoins, avez-vous pu négocier des changements lors de votre inscription au DES01?
- Si **NON** : Est-ce que cela a nuit à votre formation?

Sautez à la Q. 3.3

- Si **OUI** : de quels changements s'agit-t-il?
 - *d'horaires (jour/ soir)?*
 - *de statut d'étudiant (temps plein/ partiel)?*
 - *de contenu des cours (choisir la sorte de cours, comme français, mathématiques, etc.)?*
 - *de rythme (apprendre selon sa propre rapidité, négocier les échéances)?*

Obtention de soutien financier

- 3.3 Receviez-vous de l'aide financière pour faire ces études?
- 3.3.1 Si **OUI**, est-ce que cette aide était suffisante pour couvrir tous vos frais de formation?
- 3.3.2 Si **NON**, qu'elle était la source de vos revenus?

4. RÉACTION DE L'ENTOURAGE DE L'ÉLÈVE ADULTE

La famille

Attention : *Choisir la bonne formulation selon la situation familiale du répondant.*

- 4.1 Comment votre famille (*conjointe, parents et enfants*) a-t-elle réagit à votre décision de poursuivre vos études?
- **Sonder** : le capital culturel : valorisation de l'éducation

Les amis

4.2 Qu'ont dit vos amis à propos de la poursuite de vos études? Vous ont-ils appuyé ou critiqué?

- **Sonder** : le capital culturel : valorisation de l'éducation

L'employeur (*S'il y a lieu*)

4.3 Comment votre employeur a-t-il réagi par rapport à votre retour aux études?

PENDANT OU APRÈS LA FORMATION DE L'ÉLÈVE ADULTE

5. LE PROCESSUS DE FORMATION

Description de la formation de l'élève adulte

5.1 Avez-vous complété vos études de 1^{er} cycle du secondaire?

- Si **EN COURS DÉTUDE**, sautez à la Q.5.3.
- Si **COMPLÉTÉ**, sautez à la Q.5.4.
- Si **NON** :

5.1.1 Est-ce que vous avez abandonné votre DES001?

5.1.2 Quelle est la cause de cet abandon?

5.2 N'ayant pas complété vos études du secondaire 1^{er} cycle, dites-moi combien de mois vous y avez étudié?

5.3 Pensez-vous compléter votre formation du secondaire 1^{er} cycle?

5.4 Combien d'heures par semaine étudiez-vous (*étudiez-vous*) pendant votre formation?

5.5 Étiez-vous toujours avec le même groupe d'élèves adultes à votre CEA? (*pas de nouvelles inscriptions durant l'année?*)

5.6 Est-ce que vous avez (*aviez*) de la formation individualisée ou en groupe?

5.7 Selon vous, qu'est-ce qui vous convient le mieux : la formation individualisée ou en groupe?

5.8 Avez-vous (*aviez-vous*) toujours le même enseignant pour votre groupe et pour chaque matière?

Attention : *Pour les abandons, sautez à la Q.6.*

5.9 Avez-vous déjà pensé à un moment ou à un autre à quitter votre cours? (Lavoie et al., 2004, Q.7, p.261) Pourquoi?

6. PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

Durant votre formation, vous avez eu à apprendre des *opérations* précises en français et en mathématiques. Voici quelques questions à ce sujet :

Étapes difficiles en français

6.1 Selon vous, en français, qu'elles étaient les *cahiers d'apprentissage ou les opérations* les plus difficiles à apprendre? (3 difficultés sont suffisantes)

Attention : Notez les réponses des élèves.

Exemples selon les enseignantes en français :

- **Sigle 1033 :** Le dernier cahier de Secondaire I avec les cassettes.
- **Sigle 2031 :** L'étape exigeant de rédiger un conte.
- **Sigle 3031 :** Le test exigeant un effort de synthèse sur l'ensemble des capacités des élèves en français. C'est à la fin du Secondaire III.

Exemples de notions : l'accord des participes passés, les temps de verbe, etc.

Stratégies d'apprentissage en français

6.2 Comment vous êtes-vous débrouillé pour apprendre ces opérations difficiles en français? Comment avez-vous fait dans le cas de :

Attention : Nommez une à une les notions difficiles pour entendre les stratégie respectives.

Sens de l'efficacité

6.3 Dans l'avenir, pensez-vous être capable de continuer à progresser en français? (Bandura)

- Si **OUI**, est-ce que c'est votre formation qui vous a donné cette assurance ou si elle est due à une autre raison?

Étapes difficiles en mathématiques

6.4 Selon vous, en mathématiques, qu'elles étaient les *cahiers d'apprentissage ou les opérations* les plus difficiles à apprendre?

Attention : Notez les réponses des élèves.

Exemples selon les enseignantes en mathématiques :

- Les problèmes écrits.
- Les fractions.
- La loi des signes. Ex. d'une expression mathématiques :
 $3 - 2 [(-8 - 5) + (-27 - (-18)) - 13]$
 - Il faut connaître la priorité des opérations
 - Il faut connaître les règles des signes : Ex : 2 moins (-) s'additionnent.
- Le sigle 2006 : l'algèbre.

Stratégies d'apprentissage en mathématiques

6.5 Comment vous êtes-vous débrouillé pour apprendre ces *opérations* difficiles en mathématiques? Comment avez-vous fait dans le cas de :

Attention : Nommez une à une les notions difficiles pour entendre les stratégies respectives.

Sens de l'efficacité

6.6 Dans l'avenir, pensez-vous être capable de continuer à progresser en mathématiques? (Bandura)

- Si **OUI**, est-ce que c'est votre formation qui vous a donné cette assurance ou si elle est due à une autre raison?

7. STRATÉGIES DE MÉDIATION DE L'ÉLÈVE ADULTE

Avec l'institution

7.1 Durant votre cours, avez-vous eu à discuter de certains aspects de votre formation pour l'améliorer?

- Si **NON** : sautez à la Q.7.2

7.1.1 Si **OUI**, avec qui?

7.1.2 Comment ce sont passées ces discussions?

7.1.3 Quand ces discussions ont-elles eu lieu? Durant la 1^{ère} semaine de formation ou plus tard?

Avec les pairs

• **SI AUCUNE RÉUSSITE** : Sautez à la Q.8.

7.2. Lorsque vous avez surmonté les difficultés en français et en mathématiques dont vous m'avez parlé dans vos réponses précédentes, est-ce que votre professeur et le groupe-classe l'ont su et l'ont reconnu?

Si **OUI**, cette reconnaissance a-t-elle changé vos liens avec les autres élèves adultes de votre groupe?

- **Sonder** : L'approche pédagogique individualisée a-t-elle aidé ou nuit à cet égard?

8. ÉVOLUTION DU SENS SUBJECTIF DE LA FORMATION

Atteinte des objectifs personnels

Attention : *Posez ces questions en fonction des réponses aux questions 1.1; 1.2; 1.3*

8.1 Au début de la rencontre, vous m'avez dit que vous vouliez vous former pour :
(énumérer les objectifs du répondant)

Avez-vous le sentiment d'avoir atteint ou non vos objectifs personnels de formation?

- Si **OUI** : Pourquoi?

- Si **NON** : Pourquoi? Certains objectifs ont-ils été atteints?

Soutien à la formation

8.2 Est-ce qu'il y a des personnes qui vous ont apporté de l'aide ou du soutien durant votre formation?

Sonder :

- Vos enseignants?
- La direction du CEA?
- Le CLE?
- Le conseiller pédagogique?
- Les gens de la classe?
- Votre conjointe?
- Vos parents?
- Vos amis?
- Votre employeur?
- Réseaux associatifs (Ex. : Chevaliers de Colomb; Église, Syndicat, Club sportif)

8.3 Quelles sortes d'obstacles ou de difficultés avez-vous rencontrés durant votre formation?

- Dans le CEA ou par le CLE?
- Dans votre travail? (**S'il y a lieu**)
- Dans votre vie personnelle?
- Dans votre entourage ou les groupes dont vous faites partie?

9. CONCLUSION DE L'ENTREVUE

Depuis le début de l'entrevue, je vous ai posé beaucoup de questions et je vous remercie de la générosité que vous avez mise à répondre. Mais en terminant, j'aimerais que vous me disiez :

- Qu'est-ce que vous aimeriez que l'on retienne de votre histoire? **OU ENCORE**
- Quels sont les points importants pour vous, qui peuvent même être différents de ce qu'on a parlé?
- **Sonder** : y a-t-il autre chose que vous aimeriez ajouter?

ANNEXE A2 :

**Grille de la deuxième entrevue avec des adultes inscrits
ou ayant été inscrits au 1^{ier} cycle du secondaire, en CEA.**

*La diversité des trajectoires et la réussite éducative des adultes en formation de base
2004-2007*

1. Où en est votre projet de formation ?
2. Avez-vous terminé l'objectif que vous vous étiez fixé ?
3. Si votre dernier passage au CEA vous a apporté quelque chose, qu'est-ce que ce serait ?

ANNEXE A3 :

**Grille d'entrevue avec des directeurs d'un programme
au 1^{er} cycle du secondaire, en CEA**
La diversité des trajectoires et la réussite éducative des adultes en formation de base
2004-2007

1. **LES VISÉES INSTITUTIONNELLES SELON LE PLAN D'ACTION DU CEA**
ATTENTION : *Remettre au répondant le tableau du plan d'action lié à la réussite des élèves adultes du CEA dont il relève.*²⁰
 - 1.1 Quelles sont les mesures concrètes, énumérées dans votre plan d'action, qui facilitent la réussite pédagogique des élèves adultes?
 - 1.2 Parmi les mesures concrètes de votre plan de réussite, lesquelles sont les moins efficaces en ce qui a trait à la réussite pédagogique?
 - 1.3 Quels sont les irritants que votre CEA rencontre et qui peuvent entraver la poursuite de sa mission éducative et de ses objectifs pédagogiques?
 - 1.4 De quelle façon le rôle des CLE évolue-t-il en ce qui a trait à la formation générale des adultes?
2. **PROFILS DES ÉLÈVES ADULTES**
 - 2.1 Quel est le profil sociodémographique des adultes qui s'inscrivent à ce genre de programme?
 - 2.2 Pourquoi selon vous les autres adultes, comme les adultes en cours d'emploi et les adultes de 50 ans et plus s'inscrivent très peu au 1^{er} cycle du secondaire (DES01)?
3. **LE PROCESSUS DE FORMATION**
 - 3.1 Quels sont les critères d'admission au programme de 1^{er} cycle du secondaire (DES01) en ce qui a trait aux adultes?
 - 3.2 En quoi est-il possible aux étudiants adultes de négocier leurs conditions d'études ou en quelque sorte de les personnaliser?
Sonder s'il y a lieu :
 - *horaires : de jour ou de soir*
 - *statut étudiant : temps plein ou partiel*
 - *contenu : choix des matières*
 - *rythme : apprendre selon son rythme (échéances)*
 - 3.3 Quelles sont les mesures mises en place pour aider les étudiants adultes à surmonter les difficultés lors de l'admission et de l'inscription? Et doit-on ajouter de nouvelles mesures pour remédier aux difficultés rencontrées?
4. **LE SOUTIEN PÉDAGOGIQUE AUX ÉLÈVES ADULTES**
 - 4.1 Quelles stratégies ou services votre établissement prévoit-il pour les élèves éprouvant des difficultés à se former?
 - 4.2 Quel est le pourcentage d'abandons dans votre CEA en ce qui a trait au :
 - pré-secondaire,
 - secondaire 1^{er} cycle,
 - secondaire 2^e cycle?
 - 4.3 Quelles mesures votre CEA prend-il pour faire diminuer les abandons?

20. Les questions seront posées au féminin lors des entrevues avec des femmes.

5. **PERCEPTION DE LA RÉUSSITE**

5.1 Tout à l'heure, je vous ai demandé d'identifier les conditions de réussite à partir du plan d'action de votre CEA, mais d'après votre expérience, y a-t-il d'autres conditions qui facilitent la réussite ou y nuisent dans le cas des adultes poursuivant des études de 1^{er} cycle du secondaire?

• **Sonder :** Quelle est l'importance des obstacles financiers pour la réussite des élèves adultes?

5.2 Selon votre expérience et dans l'avenir, quelles nouvelles mesures pourraient faciliter la réussite des élèves adultes en secondaire 1^{er} cycle?

6. **CONCLUSION DE L'ENTREVUE**

6.1 En terminant l'entrevue, j'aimerais vous demander, si vous aviez quelque chose à changer dans votre organisation pour l'avenir, qu'est-ce que ce serait?

6.2 Y a-t-il autre chose que vous aimeriez ajouter en ce qui a trait à votre expérience de responsable d'un programme de 1^{er} cycle du secondaire?

ANNEXE A4 :

**Grille d'entrevue avec des directeurs adjoints ou des conseillers pédagogiques à l'accueil
ou à la formation, au programme de 1^{er} cycle du secondaire, en CEA**
La diversité des trajectoires et la réussite éducative des adultes en formation de base
2004-2007

1. LES VISÉES INSTITUTIONNELLES SELON LE PLAN D'ACTION DU CEA

ATTENTION : Remettre au répondant le tableau du plan de réussite de la Commission scolaire dont il relève.²¹

- 1.1 Quelle flexibilité vos programmes de formation générale de niveau secondaire (DES01) ont-ils pour tenir compte des aspirations personnelles des élèves adultes?
 - **Sonder** : quelle est la distinction entre les élèves adultes référés par les CLE et les autres?
- 1.2 Quels sont les irritants que votre CEA rencontre et qui peuvent entraver la poursuite de sa mission éducative, ainsi que de ses objectifs pédagogiques?
- 1.3 Quelles sont les mesures concrètes, énumérées dans votre plan d'action, qui facilitent la réussite pédagogique des élèves adultes?
- 1.4 Parmi les mesures concrètes de votre plan de réussite, lesquelles sont les moins efficaces en ce qui a trait à la réussite pédagogique?

2. PROFILS DES ÉLÈVES ADULTES

- 2.1 Quel est le profil sociodémographique des adultes qui s'inscrivent à ce genre de programme?
- 2.2 Pourquoi selon vous les autres adultes, comme les adultes en cours d'emploi et les adultes de 50 ans et plus s'inscrivent très peu au 1^{er} cycle du secondaire (DES01)?
- 2.3 Quel rôle jouent les CLE dans le recrutement et la sélection des élèves adultes?

3. LE CONTEXTE DE LA FORMATION

- 3.1 Quel est votre rôle auprès des adultes qui veulent reprendre des études au secondaire?
- 3.2 Quels sont les critères d'admission au programme de 1^{er} cycle du secondaire (DES01) en ce qui a trait aux adultes?
- 3.3 Est-ce que le profil éducatif des adultes revenant aux études de 1^{er} cycle du secondaire, est établi par des tests de classement ou autrement? Expliquez.
- 3.4 En ce qui a trait aux élèves adultes qui se retrouvent dans vos groupes, par quel processus d'admission et d'inscription ont-ils dû passer pour revenir aux études?
- 3.5 En quoi est-il possible aux étudiants adultes de négocier leurs conditions d'études ou en quelque sorte de les personnaliser?
 - **Sonder s'il y a lieu** :
 - *horaires : de jour ou de soir*
 - *statut d'étudiant : temps plein ou partiel*
 - *contenu : choix des matières*
 - *rythme : apprendre selon son rythme*

21. Les questions seront posées au féminin lors des entrevues avec des femmes.

- 3.6 Comment vous est-il possible de tenir compte des aspirations et des motivations personnelles des élèves adultes lorsqu'ils décident de s'inscrire au 1^{er} cycle du secondaire (DES01)?
- 3.7 Quelles difficultés les élèves adultes peuvent-ils expérimenter lors du processus d'admission et d'inscription? Faudrait-il changer quelque chose à cet égard?
4. **LE SOUTIEN PÉDAGOGIQUE AUX ÉLÈVES ADULTES**
 - 4.1 Quelles sont, d'après vous, les principales difficultés auxquelles font face les élèves au cours de leur formation?
 - 4.2 Quelles stratégies ou services votre établissement prévoit-il pour les élèves éprouvant de telles difficultés à se former?
 - 4.3 Lorsqu'il y a des abandons, est-ce que vous intervenez comme conseiller pédagogique? Comment?
 - 4.4 Quelles mesures votre CEA prend-il pour faire diminuer les abandons?
5. **PERCEPTION DE LA RÉUSSITE**

Vision personnelle de la réussite

 - 5.1 Tout à l'heure, nous avons parlé de la réussite en fonction du plan d'action de votre CEA, maintenant pouvez-vous me donner votre propre définition de la réussite en ce qui a trait aux études des adultes inscrits au 1^{er} cycle du secondaire (DES01)?
 - 5.2 Quelles sont, selon vous, les conditions qui facilitent la réussite ou y nuisent dans le cas des adultes poursuivant des études de 1^{er} cycle du secondaire?
 - **Sonder** : *les conditions de vie*
 - 5.3 Quelles nouvelles mesures pourraient faciliter la réussite des élèves adultes en secondaire 1^{er} cycle, selon votre expérience?
6. **CONCLUSION DE L'ENTREVUE**
 - 6.1 En terminant l'entrevue, j'aimerais vous demander, si vous aviez quelque chose à changer dans votre organisation, pour l'avenir, qu'est-ce que ce serait?
 - 6.2 Y a-t-il autre chose que vous aimeriez ajouter en ce qui a trait à votre expérience de conseiller pédagogique dans un programme de 1^{er} cycle du secondaire?

ANNEXE A5 :

**Grille d'entrevue avec des enseignants,
au programme de 1^{er} cycle du secondaire, en CEA**
La diversité des trajectoires et la réussite éducative des adultes en formation de base
2004-2007

1. **LE CONTEXTE DE LA FORMATION**
 - 1.1 En ce qui a trait aux élèves adultes qui se retrouvent dans vos groupes, par quel processus d'admission et d'inscription ont-ils dû passer pour revenir aux études?
 - 1.2 En quoi ces processus d'admission et d'inscription ont facilité ou non le retour aux études de ces adultes et faudrait-il changer quelque chose à cet égard?
 - 1.3 Est-ce que le groupe d'élèves adultes avec lequel vous travaillez est un groupe stable, c'est-à-dire toujours composé des mêmes élèves?
 - 1.4 Êtes-vous le titulaire de ce groupe?
 - 1.5 Est-ce que votre enseignement est de type individualisé ou de groupe?
2. **LE SOUTIEN PÉDAGOGIQUE AUX ÉLÈVES**
 - 2.1 Quel est votre rôle auprès des adultes inscrits au 1^{er} cycle du secondaire (DES01)?
 - 2.2 Quelles sont vos approches pédagogiques?
 - 2.3 Quelles stratégies votre établissement prévoit-il pour les élèves adultes éprouvant des difficultés à se former?
3. **LE PROCESSUS DE FORMATION**
 - 3.1 Comment décririez-vous les motivations des élèves adultes du 1^{er} cycle du secondaire à poursuivre et réussir leur formation?
 - 3.2 Comment vous est-t-il possible de tenir compte des aspirations ou des motivations personnelles des élèves adultes tout au long de leur formation?
 - 3.3 Évolution des rapports sociaux dans le contexte de la formation :
 - 3.3.1 Comment le rapport entre les élèves adultes et vous a-t-il évolué tout au long du programme ayant débuté en septembre 2004?
 - 3.3.2 Comment le rapport entre les élèves adultes a-t-il évolué tout au long du programme ayant débuté en septembre 2004?
4. **LE CONTENU DE LA FORMATION**
Attention : *Si l'enseignant est un spécialiste en mathématiques, sautez à la Q4.3*

Étapes difficiles en français

- 4.1 En ce qui a trait aux groupes qui viennent de terminer le 1^{er} cycle du secondaire (DES01) ou qui sont en voie de le faire, qu'elles ont été pour eux les **3 cahiers d'apprentissage ou opérations** les plus difficiles à maîtriser en français?

Stratégies d'apprentissage en français

- 4.2 Décrivez-nous comment les élèves adultes du 1^{er} cycle du secondaire (DES01) s'y prennent pour maîtriser ces **opérations ou cahiers** difficiles en français?

Étapes difficiles en mathématiques

- 4.3 En ce qui a trait aux élèves adultes du 1^{er} cycle du secondaire (DES01) qu'elles ont été pour eux les **3 cahiers d'apprentissage ou les 3 opérations** les plus difficiles à maîtriser en mathématiques?

Stratégies d'apprentissage en mathématiques

- 4.4 Décrivez-nous comment les élèves adultes du 1^{er} cycle du secondaire (DES01) s'y prennent pour maîtriser ces *opérations ou cahiers* difficiles en mathématiques?

Intégration des notions difficiles au quotidien

- 4.5 Comment les élèves adultes pouvaient-ils faire un rapport entre la maîtrise de ces notions difficiles en français et en mathématiques et l'usage éventuel de ces apprentissages dans leur vie quotidienne ou professionnelle?

Maîtrise des notions difficiles et intégration au groupe

- 4.6 Quand un élève adulte parvient à surmonter une opération particulièrement difficile en français ou en mathématiques, est-ce que cela a un effet sur son intégration dans le groupe-classe? Si OUI, de quelle façon?

5. **PERCEPTION DE LA RÉUSSITE**

- 5.1 Comment décririez-vous les progrès effectués par les élèves adultes du 1^{er} cycle du secondaire (DES01) lors de leur formation?
- 5.2 Quelles difficultés ces élèves adultes du DES01 ont-ils rencontrés dans leur formation?
- 5.3 Si on se réfère au plan d'action de votre CEA visant à favoriser la réussite scolaire, quelles sont, selon vous, les mesures concrètes les plus importantes pour la réussite des élèves adultes au DES01?
(*Si l'enseignant hésite, lui demander s'il veut voir le tableau du plan de réussite de son CEA.*)

- Aimeriez-vous que je vous montre le plan d'action de votre CEA?

- 5.4 Par ailleurs, quelle serait votre propre définition de la réussite en ce qui a trait aux adultes inscrits au 1^{er} cycle du secondaire (DES01)?

6. **CONCLUSION DE L'ENTREVUE**

- En terminant l'entrevue, y a-t-il autre chose que vous aimeriez ajouter en ce qui a trait à votre expérience d'enseignant dans un programme de 1^{er} cycle du secondaire (DES01)?

ANNEXE A6 :

**Grille des indicateurs sociodémographiques d'adultes inscrits
ou ayant été inscrits au 1^{er} cycle du secondaire, en CEA**

*La diversité des trajectoires et la réussite éducative des adultes en formation de base
2004-2007*

1. **Âge**
Quel âge avez-vous? _____
2. **Genre**
 - Homme []
 - Femme []
3. **Origine ethnique**
 - 3.1 Quel est le lieu de votre naissance? _____
 - 3.2 Quelle langue parlez-vous à la maison? _____
4. **Citoyenneté**
Quelle est votre citoyenneté?
 - Citoyen canadien : []
 - Immigrant reçu : []
 - Réfugié .²² []
 - Demandeur de statut de réfugié : []
5. **Statut civil**
Quel est votre statut civil?
 - Célibataire []
 - Marié ou conjoint de fait []
 - Séparé ou divorcé []
 - Veuf ou veuve []
6. **Statut familial**
 - 6.1 Avez-vous des enfants?
 - Oui []
 - Non []
 - 6.2 Si oui, combien d'enfants sont à votre charge? _____
 - 6.3 Avec qui vivez-vous actuellement?
 - Seul? []
 - Avec vos parents? []
 - Avec un conjoint? []
 - Avec un conjoint et vos enfants? []
 - Seul avec vos enfants? []
 - Autres? []

22. Les questions seront posées au féminin si elles s'adressent à des femmes.

10.2 Pour des fins de statistiques, accepteriez-vous de nous dire la classe de vos revenus (ex. : entre 5,000 et 10,000\$)?

Si l'apprenant accepte de répondre, demandez :

Quel a été votre revenu personnel pour l'année **2004**, avant impôt et déductions?

- Aucun revenu :
- Moins de 4 999\$:
- Entre 5 000\$ et 9 999\$:
- Entre 10 000\$ et 14 999\$:
- Entre 15 000\$ et 19 999\$:
- Entre 20 000\$ et 29 999\$:
- Plus de 30 000\$:

10.3 (*S'il y a lieu*) Toujours pour des fins statistiques, accepteriez-vous de nous dire le revenu de votre conjoint pour l'année **2004** avant impôt et déductions? Si oui, se situe-t-il entre :

- Aucun revenu :
- Moins de 4 999\$:
- Entre 5 000\$ et 9 999\$:
- Entre 10 000\$ et 14 999\$:
- Entre 15 000\$ et 19 999\$:
- Entre 20 000\$ et 29 999\$:
- Plus de 30 000\$:

ANNEXE B1 :

**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LESENTREVUES INDIVIDUELLES
D'ADULTES EN CENTRES D'ÉDUCATION DES ADULTES**
La diversité des trajectoires et la réussite des adultes en formation de base
2004-2007

La présente étude est effectuée dans le cadre d'un projet de recherche sous la direction du professeur Paul Bélanger du Centre de recherche/développement sur l'éducation permanente (CIRDEP) de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Cette recherche est supportée financièrement par le Fonds de recherche sur la société et la culture du Québec (FRSCQ). Cette recherche s'intéresse à la réussite éducative des adultes en formation de base dans les commissions scolaires du Québec. Plus spécifiquement, elle vise à : 1) examiner comment se concilie l'expérience des étudiants-adultes en formation avec les objectifs scolaires officiels, 2) cerner certaines conditions de la réussite éducative des élèves-adultes au sein de différentes étapes de leurs parcours, 3) proposer une nouvelle conception de la persévérance et de la réussite éducatives chez les adultes en formation.

Pour atteindre ces objectifs, les entrevues individuelles constituent une des méthodes de collecte de données. C'est pour cette étape de la recherche que le ou la participant-e est sollicité-e. L'entrevue individuelle prend la forme d'un échange verbal d'une durée d'une (1) heure avec un-e interviewer-euse qui aborde un certain nombre de thèmes relatifs à la réussite éducative, au parcours scolaire de l'élève-adulte et à son projet d'études. L'entrevue sera enregistrée sous format audio et sera intégralement retranscrite. Cette entrevue peut constituer une occasion pour le, la participant-e de faire connaître son point de vue et ses préoccupations, ce qui peut éventuellement influencer les décisions du ministère de l'Éducation en matière d'éducation des adultes.

La participation à l'entrevue individuelle est tout à fait volontaire. Il est possible pour le-la participant-e de se retirer du processus et ce, à tout moment et sans pénalité d'aucune forme. Les chercheurs-es s'engagent à préserver l'anonymat du ou de la participant-e, ce qui signifie que son nom ne sera jamais dévoilé. De même, les chercheurs-es garantissent la confidentialité des informations recueillies. Les résultats de la recherche seront publiés sous forme d'un rapport de recherche et celui-ci sera produit de façon à rendre impossible l'identification du ou de la participant-e.

Par la présente, le ou la participant-e accepte librement de participer à la recherche selon les conditions exposées. Les chercheurs s'engagent également à respecter les modalités mentionnées plus haut²³

 Signature du ou de la participant-e

 Date

 Paul Bélanger, chercheur responsable du projet
 Université du Québec à Montréal – Faculté d'éducation -
 DÉFS
 C.P. 8888, succursale Centre-ville, Montréal (QC) H3C 3P8
 514-987-3000 poste 6691

 Date

 Pauline Carignan-Marcotte, professionnelle de recherche
 Université du Québec à Montréal – Faculté d'éducation -
 DÉFS
 C.P. 8888, succursale Centre-ville, Montréal (QC) H3C 3P8
 514-987-3000 poste 2679

 Date

23. Le-la participant-e peut prendre contact avec le Comité institutionnel d'éthique de la recherche (CIÉR) de l'UQAM pour les questions touchant les responsabilités des chercheurs ou pour formuler une plainte : Université du Québec à Montréal, Service de la recherche et de la création, C.P. 8888, Succursale Centre-ville, Montréal (Québec) H3C 3P8. Téléphone : (514) 987-3000 poste : 7753.

ANNEXE B2 :

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LA CONSULTATION
DES RÉSULTATS SCOLAIRES ET UN RAPPEL TÉLÉPHONIQUE,
AUPRÈS D'ADULTES EN CENTRES D'ÉDUCATION DES ADULTES
La diversité des trajectoires et la réussite des adultes en formation de base
2004-2007

• Résultats scolaires

Par la présente, le participant ou la participante accepte qu'une copie de ses résultats scolaires, soit remise aux chercheurs, pour fin d'analyse, afin de leur permettre de mieux comprendre l'incidence des résultats scolaires sur les trajectoires de réussite des adultes en formation au secondaire du 1^{er} cycle. Les chercheurs s'engagent à préserver l'anonymat de la participante ou du participant, ce qui signifie que son nom ne sera jamais dévoilé. De même, les chercheurs garantissent la confidentialité des informations recueillies.

Oui [] **Non** []

• Entrevue téléphonique

Je consens à être contacté à l'automne 2006 par téléphone.

Oui [] **Non** []

Nom de la participante ou du participant

Signature de la participante ou du participant

Date

Paul Bélanger, chercheur responsable du projet
Université du Québec à Montréal – Faculté
d'éducation - DÉFS
C.P. 8888, succursale Centre-ville, Montréal (QC)
H3C 3P8
514-987-3000 poste 6691

Date

Pauline Carignan-Marcotte, professionnelle de
recherche
Université du Québec à Montréal – Faculté
d'éducation - DÉFS
C.P. 8888, succursale Centre-ville, Montréal (QC)
H3C 3P8
514-987-3000 poste 2679

Date

ANNEXE B3 :

**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES ENTREVUES INDIVIDUELLES
DES ENSEIGNANTS, DU PERSONNEL PROFESSIONNEL ET DES CADRES SCOLAIRES**

La diversité des trajectoires et la réussite des adultes en formation de base

La présente étude est effectuée dans le cadre d'un projet de recherche sous la direction du professeur Paul Bélanger du Centre de recherche/développement sur l'éducation permanente (CIRDEP) de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Cette recherche, supportée financièrement par le Fonds de recherche sur la société et la culture du Québec (FRSCQ), s'intéresse à la réussite éducative des adultes en formation de base dans les commissions scolaires du Québec. Elle vise à : 1) examiner comment se concilie l'expérience des étudiants-adultes en formation avec les objectifs scolaires officiels, 2) cerner certaines conditions de la réussite éducative des étudiants-adultes au sein de différentes étapes de leurs parcours, 3) proposer une nouvelle conception de la persévérance et de la réussite éducatives chez les adultes en formation.

Pour atteindre ces objectifs, les entrevues individuelles constituent une des méthodes de collecte de données. C'est pour cette étape de la recherche que le ou la participant-e est sollicité-e. L'entrevue individuelle consiste en un échange verbal d'une durée d'une (1) heure avec un-e interviewer-euse qui aborde un certains thèmes relatifs à la réussite éducative des étudiants-es-adultes, sur les stratégies d'intégration adoptées auprès des étudiants et sur les stratégies institutionnelles d'aide à la réussite. L'entrevue sera enregistrée sous format audio et retranscrite. Cette entrevue peut constituer une occasion pour le, la participant-e de faire connaître son point de vue et ses préoccupations, ce qui peut éventuellement influencer les décisions du MELS en matière d'éducation des adultes.

La participation à l'entrevue individuelle est tout à fait volontaire. Il est possible pour le-la participant-e de se retirer du processus et ce, à tout moment et sans pénalité d'aucune forme. Les chercheurs-es s'engagent à préserver l'anonymat du ou de la participant-e, ce qui signifie que son nom et celui de son institution ne sera jamais dévoilé. De même, les chercheurs-es garantissent la confidentialité des informations recueillies. Les résultats de la recherche seront publiés sous forme d'un rapport de recherche et celui-ci sera produit de façon à rendre impossible l'identification du ou de la participant-e et de son institution.

Par la présente, le ou la participant-e accepte librement de participer à la recherche selon les conditions exposées. Les chercheurs s'engagent également à respecter les modalités mentionnées plus haut²⁴

 Signature du ou de la participant-e

 Date

 Paul Bélanger, chercheur responsable du projet
 Université du Québec à Montréal – Faculté d'éducation -
 DÉFS
 C.P. 8888, succursale Centre-ville, Montréal (QC) H3C 3P8
 514-987-3000 poste 6691

 Date

 Pauline Carignan-Marcotte, professionnelle de recherche
 Université du Québec à Montréal – Faculté d'éducation -
 DÉFS
 C.P. 8888, succursale Centre-ville, Montréal (QC) H3C 3P8
 514-987-3000 poste 2679

 Date

24. Le-la participant-e peut prendre contact avec le Comité institutionnel d'éthique de la recherche (CIÉR) de l'UQAM pour les questions touchant les responsabilités des chercheurs ou pour formuler une plainte : UQAM, Service de la recherche et de la création, C.P. 8888, Succursale Centre-ville, Montréal (Québec) H3C 3P8. Téléphone : (514) 987-3000 poste : 7753.