Fonds de recherche
Société et culture
Québec

Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

Besoins particuliers d'adultes en formation générale de base et modalités de prise en considération de ces besoins par des formateurs d'adultes

Chercheure principale
Carine Villemagne, Université de Sherbrooke

Co-chercheur(s)
Enrique Alfonso Correa Molina, Université de Sherbrooke
Julie Myre-Bisaillon, Université de Sherbrooke

Établissement gestionnaire de la subvention
Université de Sherbrooke

Numéro du projet de recherche
2009-PE-131007

Titre de l'Action concertée
Persévérance et réussite scolaires - Phase 2

Partenaire(s) de l'Action concertée
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)
et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

« Le Fonds s'engage à diffuser publiquement le contenu des Rapports de recherche produits dans le cadre des *Actions concertées*. Toutefois, le contenu des rapports n'engage que ses auteurs ».

Rapport de recherche

LA PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE DES ADULTES EN FORMATION DE BASE COMMUNE

Exploration des besoins particuliers des adultes en formation de base commune
et des modalités de la prise en considération de ces besoins par les formateurs d'adultes

Projet financé par le FQRSC (2009-2012)
2009-PE-131007

Carine Villemagne, chercheure principale
Julie Myre-Bisaillon, cochercheure
Enrique Correa Molina, cochercheur

Assistants de recherche :
Carl Beaudoin, doctorant en éducation
Justine Daniel, professionnelle de recherche

Ont également participé
Oliver Grimard
Mélanie Morissette
Kim Langlois
Léonie Potvin
Joëlle Guillet
Émilie Doyon-Péloquin

Avril 2014

Référence pour citation :

Villemagne, C., Beaudoin, C., Daniel, J., Correa Molina, E. et Myre-Bisaillon, J. (2014). *La persévérance scolaire des adultes en formation de base commune. Exploration des besoins particuliers des adultes en formation de base commune et des modalités de la prise en considération de ces besoins par les formateurs d'adultes*. Rapport de recherche FQRSC, Université de Sherbrooke.

Modalité d'impression :

Rapport mis en page pour impression recto-verso.

REMERCIEMENTS

La réalisation de cette recherche a été rendue possible par le Fonds de recherche québécois pour la science et la culture, dans le cadre du programme d'actions concertées « Persévérance et réussite scolaires ». Nous les remercions pour leur soutien tout au long du projet ainsi que pour leurs suggestions.

Nous remercions également Carl Tourigny et Odette Dion du Centre Saint-Michel, pour nous avoir permis de réaliser la collecte des données de recherche au sein de leur institution scolaire ainsi que pour leur aide à entrer en contact avec les apprenants-adultes et les formateurs qui étaient ciblés.

Un merci particulier à tous les participants de la recherche, qui par leur disponibilité et leur intérêt, ont contribué à l'élaboration des données de recherche.

Enfin, ce rapport est le résultat de beaucoup d'effort et de l'engagement de plusieurs professionnels et étudiants. Un merci tout spécial à Justine Daniel et Carl Beaudoin.

Carine Villemagne, responsable de la recherche.

TABLE DES MATIERES

Remerciements 3

Table des matières 5

Liste des acronymes 11

Liste des tableaux 13

Introduction générale 15

I. PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE 17

1. La problématique de recherche 17

2. Le cadre de référence de la recherche 19

2.1 L'approche écosystémique 19

2.2 La persévérance et la réussite scolaires des adultes 20

2.3 Les formateurs d'adultes 21

3. Les objectifs de recherche 22

4. La méthodologie de recherche 23

5. La population cible et l'échantillonnage 23

5.1 Les adultes en formation de base commune 24

5.2 Les formateurs d'adultes 24

6. L'analyse des données de recherche 25

II. RÉSULTATS RELATIFS AUX APPRENANTS-ADULTES 27

1. Profil des apprenants-adultes interviewés 27

1.1 Profil socio-économique des 65 apprenants-adultes 27

1.1.1 Genre, âge et origine culturelle 27

1.1.2 Situation familiale 28

1.1.3 Situation financière 28

1.1.4 Sources de revenus 28

1.1.5 État de santé 29

1.2 Modes de déplacement des apprenants-adultes 29

1.2.1 Modes de transport des apprenants-adultes pour se rendre au CEA 29

1.2.2 Contraintes et solutions associées à leurs choix de transport 30

Synthèse partielle – Le profil des apprenants-adultes 32

2. Parcours scolaires antérieurs des apprenants-adultes 33

2.1 Parcours avec interruption 33

2.1.1 Niveau scolaire des apprenants-adultes 33

2.1.2 Un premier arrêt des études 39

2.1.3 Parcours antérieurs interrompus au CEA 42
2.1.4. Raisons d'interruption des parcours antérieurs 43
2.2 Parcours sans interruption 45
2.2.1 Dernier niveau scolaire complété des apprenants-adultes 45
2.2.2 Raisons d'interruption des études et, ou de transfert au secteur des adultes 49
Synthèse partielle – Parcours antérieurs des apprenants-adultes 52

3. Délais et raisons d'inscription au CEA des apprenants-adultes 53
3.1 Parcours avec interruption 53
3.1.1 Délai d'inscription au CEA fréquenté au moment de l'entrevue 53
3.1.2 Raisons du délai d'inscription au CEA fréquenté au moment de l'entrevue 54
3.1.3 Raisons de l'inscription au CEA 56
3.2 Parcours sans interruption 61
3.2.1 Délai d'inscription au CEA fréquenté au moment de l'entrevue 62
3.2.2 Raisons du délai d'inscription au CEA fréquenté au moment de l'entrevue 62
3.2.3 Raisons d'inscription au CEA 63
Synthèse partielle – Des motivations à entrer au CEA 67

4. Processus d'inscription au CEA et projet de formation 69
4.1 Processus d'inscription 69
4.2 Tests de classement 70
4.3 Projet de formation 71
4.3.1 Objectif de formation au CEA 71
4.3.2 Objectif de formation après le CEA 72
4.3.3 Le réalisme de leur projet de formation 74
4.3.4 Du profil de formation au CEA aux objectifs de formation 75
4.3.4 Adaptabilité du profil de formation 76
Synthèse partielle - Inscription au CEA et projet de formation 78

5. L'expérience scolaire au CEA des apprenants-adultes 79
5.1 Le Service d'entrée en formation 79
5.1.1 Satisfaction des apprenants-adultes à l'égard du service 79
5.1.2 L'enseignement des stratégies d'étude 81
5.2 Les disciplines du français et des mathématiques 84
4.2.1 Difficultés relatives au français et pistes de solution 85
5.2.2 Difficultés relatives aux mathématiques et pistes de solution 86
5.3 Les technologies de l'information et de la communication 88
5.3.1 Utilisation de l'ordinateur 88
5.3.2 Pertinence d'utiliser l'ordinateur 88
5.3.3. Besoin de formation supplémentaire en informatique 89
5.4 Utilité globale de la formation en cours au CEA 90
5.4.1 Perceptions relatives à l'utilité de la formation 90
5.4.2 Utilité de la formation 91
5.5 L'évaluation des apprentissages 92
5.6 Le rythme d'apprentissage au CEA 93
5.7. Les pratiques pédagogiques au CEA 94
5.7.1 De l'approche individualisée à l'approche magistrale 94
5.7.2. La collaboration et le monitorat en classe 96
5.7.2.1 La collaboration en classe 96
5.7.2.2 Peut-on introduire le monitorat ? 98

5.8 Les relations en classe : les formateurs, les groupes - classes et les pairs 102
5.8.1 Les relations formateurs – apprenants-adultes en classe 102
5.8.2 La composition des groupes- classe 103
5.8.3 Les relations avec les pairs en classe 105
Synthèse partielle – L'expérience scolaire des apprenants-adultes au CEA 106

6. Le support apporté par le CEA aux apprenants-adultes 111
6.1 Les tuteurs 111
6.1.1 Bénéficier d'un tuteur : avantage ou inconvénient 111
6.1.1 Les avantages de bénéficier d'un tuteur 111
6.1.2 Les inconvénients de bénéficier d'un tuteur 112
6.2 Les services complémentaires 112
6.2.1 Les services complémentaires utilisés 112
6.2.2 Suggestions pour l'amélioration des services complémentaires 113
6.3 Les conditions matérielles d'études offertes par le CEA 114
6.3.1 Les locaux d'études 114
6.3.2 Le matériel d'études 116
Synthèse partielle – Le support apporté par le CEA aux apprenants-adultes 117

7. Intégration des apprenants-adultes au CEA 119
7.1 Participation aux activités parascolaires 119
7.2 L'équipe de direction du CEA 121
7.2.1 Connaissance de la direction 121
7.2.2 Rôles de la direction 121
7.2.3 Communications avec la direction 122
7.3 Le Conseil d'Établissement 123
7.4 Le Conseil étudiant 124
Synthèse partielle – Intégration des apprenants-adultes au CEA 126

8. Familles, amis et employeurs au regard du projet de formation 127
8.1 La famille 127
8.2 Les amis 128
8.3 L'employeur 129
Synthèse partielle – Familles, amis et employeurs au regard du projet de formation 131

III. RÉSULTATS RELATIFS AUX FORMATEURS 133

1. Profil des formateurs 133
1.1 Formation initiale des formateurs 133
1.2 Expériences d'emplois passés 134
1.2.1 Types d'expériences professionnelles 134
1.3 Ancienneté d'emploi au CEA 137
1.4 Statut d'emploi 137
1.5 Conditions salariales 138
Synthèse partielle – Profil des formateurs d'adultes 139

2. Être formateurs d'adultes au CEA 141
2.1 Niveaux d'enseignement et matières enseignés par les formateurs. 141
2.1.1 Niveaux d'enseignement 141
2.1.2 Matières enseignées par les formateurs au CEA 141
2.2 Le programme de formation de base commune 142

2.2.1 L'ancien programme FBC 142
2.2.2 Le nouveau programme FBC 143
2.3 Les approches pédagogiques mobilisées par les formateurs 144
2.3.1 Les approches pédagogiques privilégiées 144
2.3.2 Avantages et inconvénients pour les formateurs des approches magistrale, mixte et individualisée.. 146
2.3.3 Avantages et inconvénients pour les apprenants-adultes des approches magistrale, mixte et individualisée 149
2.3.4 L'encadrement individuel des apprenants-adultes en classe 153
2.3.5 Le tutorat 154
2.3.7 Le monitorat 155
2.4 L'évaluation formative des apprenants-adultes 156
2.5 La gestion de situations de crise 157
2.5.1 L'expérience de situations de crise 157
2.5.2 Les outils pour faire face à une situation de crise 158
2.6 L'exercice de la discipline 159
2.6.1 Les principaux problèmes disciplinaires 159
2.6.2. Comment résoudre les problèmes disciplinaires ? 160
2.7 La gestion de classe et la variabilité du nombre d'apprenants par classe 161
2.8 Les responsabilités administratives 163
2.8.1 Les types de responsabilités administratives 163
2.8.1 Appréciation des responsabilités administratives assumées par les formateurs 164
2.9 La collaboration entre professionnels du CEA 164
2.9.1 Pourquoi collaborer ? 164
2.9.2 Collaborer avec qui ? 166
2.10 Qualités et caractéristiques d'un (bon) formateur 166
2.10.1 Perceptions de soi comme formateurs 166
2.10.2 Qu'est-ce qu'un bon formateur ? 167
Synthèse partielle – Être formateurs d'adultes 170

3. Regard sur les apprenants-adultes 175
3.1 L'hétérogénéité des classes d'apprenants-adultes 175
3.1.1 Être outillés pour composer avec l'hétérogénéité 176
3.1.2 Quelques propositions pour faire face à l'hétérogénéité 177
3.2 Défis reliés à l'apprentissage des apprenants-adultes 178
3.2.1 De nombreuses difficultés liées à la discipline du français 178
3.2.2 Peu de difficultés liées à la discipline des mathématiques 179
3.2.3 Perceptions de l'utilité des apprentissages 179
3.2.4 Stratégies pour dépasser les difficultés d'apprentissage 181
3.3. Les services complémentaires offerts aux apprenants-adultes au CEA 182
3.3.1 Les principaux services complémentaires offerts aux adultes 182
3.3.2 Les services complémentaires : suggestions d'amélioration ou de développement 183
3.4 La réussite scolaire des apprenants-adultes 183
3.4.1 Facteurs de réussite scolaire 184
3.4.2 Mesures de soutien à la réussite scolaire relevant des formateurs 186
3.4.3 Mesures de soutien à la réussite scolaire relevant du CEA 187
Synthèse partielle – Regard sur les apprenants-adultes 190

4. Regard sur le fonctionnement du CEA 193
4.1 Les conditions matérielles et financières offertes par le CEA aux formateurs 193
4.1.1 Besoins matériels des formateurs 193

4.1.2 Besoins financiers des formateurs 194
4.2 La charge de travail des formateurs 194
4.3 Les relations entre formateurs : climat relationnel et structures organisationnelles 195
4.3.1 Climat relationnel 195
4.3.2 La structure organisationnelle du CEA : différentes équipes de travail 196
4.3.3 La participation des formateurs aux comités du CEA 197
4.4 Relations des formateurs avec la direction du CEA 198
4.4.1 Le soutien dans la gestion des problèmes disciplinaires 198
4.4.2 Le soutien aux problèmes personnels ou professionnels 198
4.5 L'évaluation des formateurs 198
4.6 La gestion « éducative » du CEA : le plan de réussite 200
4.7 La gestion « décisionnelle » du CEA 201
4.8 L'implication dans les activités parascolaires du CEA 202
4.8.1 La participation aux activités parascolaires 202
4.8.2 La participation à l'organisation des activités parascolaires 203
4.8.3 L'importance de participer aux activités parascolaires 203
Synthèse partielle – Regard sur le fonctionnement du CEA 205

5. Besoin de soutien des formateurs 207
5.1 Le soutien existant au CEA 207
5.2 Le soutien à mettre en place ou à améliorer 208
5.3 Le mentorat comme stratégie alternative de soutien des formateurs ? 208
Synthèse partielle – Besoin de soutien des formateurs 211

6. La formation continue des formateurs 213
6.1 Expériences de formation continue 213
6.1.1 Expériences de formation continue interne au CEA 213
6.1.2 Expériences de formation continue externe au CEA 215
6.1.3. La formation continue externe : une nécessité 216
6.2 Domaines souhaités de formation continue 216
6.3 Le rôle du CEA dans la formation continue des formateurs 218
Synthèse partielle – La formation continue des formateurs 219

7. Besoins de reconnaissance et d'affirmation de soi comme formateurs d'adultes 221
7.1 Reconnaissance du métier de formateur 221
7.1.1 Un manque de reconnaissance 221
7.1.2 Pour plus de reconnaissance 223
7.2 Les spécificités du secteur adulte au regard du secteur jeune 224
7.3 Et l'avenir ? Abandonner le métier de formateur … 226
Synthèse partielle – besoins de reconnaissance et d'affirmation de soi comme formateurs d'adultes 228

IV. DES CONSTATS AUX RECOMMANDATIONS 229

1. Prendre au sérieux la situation de pauvreté des apprenants-adultes 229

2. Des situations critiques de santé chez des apprenants-adultes dont la moyenne d'âge est de 26 ans 230

3. Les parcours scolaires antérieurs : l'expérience douloureuse du secondaire 231

4. Un projet de formation aux formes instables à mettre en cohérence avec des projets scolaires et professionnels futurs parfois mal définis 232

5. Mieux intégrer le Service d'entrée en formation au parcours d'apprentissage 233
6. Les disciplines ou domaines d'apprentissage : difficultés et, ou besoins..... 234
7. L'utilité de la formation 235
8. Pédagogie et apprentissage à l'éducation des adultes : un nœud à résoudre..... 236
9. Une relation maître-élève : moteur de persévérance 239
10. La gestion de classe 240
11. L'appartenance au CEA : pour les adultes comme pour les formateurs..... 241
12. Le soutien des formateurs 242
13. Le phénomène migrant..... 243
CONCLUSION 245
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 247

LISTE DES ACRONYMES

AS	Attestation de stage
CAP	Centre d’apprentissage personnalisé
CE	Conseil d’établissement
CEA	Centre d’éducation des adultes
CFER	Centre de formation en entreprise et de récupération
CLE	Centre local d’emploi
CSE	Conseil supérieur de l’éducation
CSSS	Centre de santé et de services sociaux
DEAAC	Direction de l’éducation des adultes et de l’action communautaire
DEC	Diplôme d’études collégiales
DEP	Diplôme d’études professionnelles
DES	Diplôme d’études secondaires
DPJ	Direction de la protection de la jeunesse
EHDAA	Élèves handicapés ou en difficulté d’adaptation ou d’apprentissage
FBC	Formation de base commune
FBD	Formation de base diversifiée
FGA	Formation générale des adultes
FMS	Formation à un métier semi-spécialisé
FP	Formation professionnelle
ISPJ	Insertion socio-professionnelle des jeunes
MELS	Ministère de l’Éducation du Sport et du Loisir
MEQ	Ministère de l’Éducation du Québec
SARCA	Services d’accueil, de référence, de conseil et d’accompagnement
TDG	Test de développement général
TENS	Test d’équivalence de niveau secondaire
Unesco	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 – Répartition des niveaux complétés au primaire par les apprenants-adultes 34

Tableau 2 – Répartition des niveaux abandonnés au primaire par les apprenants-adultes 34

Tableau 3 - Répartition des niveaux complétés au secondaire par les apprenants-adultes 35

Tableau 4 - Répartition des niveaux abandonnés au secondaire par les apprenants-adultes 36

Tableau 5 - Répartition des niveaux postsecondaires complétés par les apprenants-adultes..... 38

Tableau 6 - Répartition des niveaux postsecondaires abandonnés par les apprenants-adultes..... 38

Tableau 7 - Durée de la fréquentation du CEA lors de la première tentative des apprenants-adultes 42

Tableau 8 - Délai entre le dernier arrêt et le retour actuel au CEA des apprenants-adultes 43

Tableau 9 - Indication du niveau complété au primaire par l'apprenant-adulte 46

Tableau 10 - Répartition des niveaux complétés au secondaire par les apprenants-adultes 46

Tableau 11 - Répartition des niveaux abandonnés au secondaire par les apprenants-adultes 47

Tableau 12 – Indication du niveau postsecondaire complété par l'apprenant-adulte 48

Tableau 13 – Indication du niveau postsecondaire abandonné par l'apprenant-adulte..... 48

Tableau 14 - Délai entre le premier arrêt et l'entrée au CEA fréquenté au moment de l'entrevue pour des apprenants-adultes ayant un parcours avec interruption..... 53

Tableau 15 - Délai d'entrée au CEA fréquenté au moment de l'entrevue pour des apprenants-adultes ayant un parcours sans interruption 62

Tableau 16 – Changements du profil pendant leur parcours au CEA 76

Tableau 17 – Diplômes des formateurs..... 134

Tableau 18 – Années d'ancienneté d'emploi des formateurs au CEA..... 137

Tableau 19 – Statut de l'emploi 137

Tableau 20 – Niveaux enseignés par les formateurs au CEA 141

INTRODUCTION GENERALE

Cette recherche aborde le thème de la persévérance et de la réussite scolaires à l'âge adulte en se questionnant sur les dimensions qui contribuent à la réussite du projet de formation d'adultes peu scolarisés, qui après trois mois de retour aux études dans un Centre d'éducation des adultes (CEA), sont encore aux études et ont bien l'intention d'y demeurer.

Ayant questionné 65 apprenants-adultes et 11 formateurs d'adultes, leur propos, après analyse permettent de mettre en évidence des besoins de soutien, d'amélioration de services, d'amélioration de l'enseignement, etc. Ayant interrogé les apprenants-adultes et ceux qui leurs enseignent, plusieurs dimensions questionnées sont éclairées à la fois par les points de vue des apprenants-adultes ET des formateurs.

Ce rapport est organisé en quatre parties interreliées, chacune divisée en chapitres. Pour les parties 2 et 3, chaque chapitre fait l'objet d'une synthèse partielle rappelant les dimensions essentielles à retenir.

- La première partie présente la recherche, sa problématique, son cadre de référence, ses objectifs, sa méthodologie, les populations-cibles ainsi que les modalités d'analyse des données.

- La deuxième partie expose les résultats d'analyse des données recueillies auprès des 65 apprenants-adultes.

- La troisième partie présente les résultats d'analyse des données recueillies auprès des 11 formateurs d'adultes.

- La quatrième et dernière partie rapporte enfin les résultats de l'analyse croisée des résultats mis en évidence avec les apprenants-adultes et les formateurs d'adultes.

Notons que les deux types de participants peuvent faire l'objet d'une diversité d'appellations. Pour les uns, ils sont des élèves, des étudiants, des apprenants, des adultes, des jeunes adultes ; pour les autres, ils sont des enseignants, des pédagogues, des accompagnants, des formateurs, etc. Dans le cadre de cette recherche, nous rapportons les points de vue des apprenants-adultes et des formateurs d'adultes, choix nous distinguant d'autres milieux et contextes d'apprentissage.

Bonne lecture.

****

I. PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

1. LA PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE

Notre recherche est campée en éducation des adultes où l'éducation de base est une préoccupation grandissante à l'échelle internationale (Unesco, 1999). En effet, l'éducation des adultes est reconnue comme une dimension éducative indispensable au rehaussement du niveau de formation générale des populations adultes (Bélanger, 2002). L'éducation des adultes est également une stratégie de développement pour les sociétés post-industrielles comme pour les sociétés en développement : plus les adultes participent à des activités structurées d'éducation ou de formation, plus ils sont portés à se former et à s'engager ultérieurement dans des activités de formation, plus ils sont en mesure de participer de façon active au développement de la société et de faire face à ses divers changements, notamment économiques et socioculturels. L'éducation de base des adultes a donc un effet « boule de neige ».

Au Québec, la formation de base commune, dans le sens que lui donne le gouvernement du Québec (2002*a*), a connu des améliorations significatives au cours des dernières décennies (Roy, 2005). Des défis sont néanmoins encore à relever au regard de l'atteinte, pour la population adulte, d'un niveau de diplôme d'études secondaires ou professionnelles (DES ou DEP) (Gouvernement du Québec, 2002*b*). En 2007, 25,4 % des adultes âgés de 15 à 64 ans n'étaient pas titulaires d'un diplôme d'études secondaires, ce qui correspond à 1,5 million de personnes (Statistique Canada, 2007). Et pour les adultes les plus faiblement scolarisés (moins de neuf années d'études), « On peut estimer [qu'ils] ont des difficultés importantes à lire et écrire » (Roy, 2005, p. 5). D'ailleurs selon le Conseil supérieur de l'éducation, plus de la moitié des Québécois âgés de 16 à 65 ans ont un faible niveau d'alphabétisme (niveaux 1 ou 2) (CSE, 2013). La participation des adultes à des activités de formation est donc un enjeu important pour ces personnes à risques d'être marginalisées dans un contexte socio-économique changeant (Ouellet, 2007). Or, cette participation demeure plus faible au Québec (21,0%) que pour l'ensemble du Canada (28,0 %) et d'autres pays industrialisés (Grenier et *al*, 2008 ; Bélanger, 2002). La participation générale des adultes à la formation est même passée de 27,0 % à 21,0 % de 1991 à aujourd'hui alors que le taux de participation est resté stable au Canada. Au Québec, la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* et le plan d'action qui l'accompagne (Gouvernement du Québec, 2002*a*, 2002*b*) font de la formation de base « Une des pierres d'assise et le premier défi à relever en matière d'éducation des adultes et de formation continue » (Gouvernement du Québec, 2002*a*, p. 12). Ainsi, le gouvernement s'est fixé l'objectif global de rehausser le niveau de la formation de base de la population québécoise, et pour y parvenir, a mis en place cinq mesures générales qui se décomposent en plusieurs actions spécifiques (Gouvernement du Québec, 2002*b*). Parmi elles, on trouve l'importance des actions régionales, le renouvellement des services d'accueil et de référence, la consolidation des plans de réussite des centres d'éducation des adultes, la réforme du curriculum de la formation de base commune, un effort concerté vis-à-vis des jeunes adultes de 16 à 24 ans, des jeunes mères, des milieux défavorisés, un financement accru (*Ibid*.). Pour les adultes faiblement scolarisés ciblés par la réforme éducative et qui n'ont pas

complété leur secondaire, beaucoup ont une expérience négative et éprouvante de l'école, leur départ de l'école étant souvent dû à des difficultés persistantes dans leur cheminement scolaire. Ces adultes peuvent avoir été jugés tout au long de leur cheminement scolaire « lents », « inadaptés », ou encore « à problèmes » (Roy, 2005, p. 72). Ainsi, il est possible de postuler que plusieurs de ces adultes ont vécu un ensemble de difficultés d'adaptation scolaires et sociales. Or, ces difficultés sont préoccupantes dans la mesure où elles peuvent constituer des freins multiples pour les adultes dans le cadre de leurs rôles et responsabilités, en particulier au regard de certaines facettes de la vie adulte (Scanlon et Mellard, 2002, NCLD, 2008) : les opportunités éducatives sont plus limitées pour ces adultes ; ils ont des possibilités de travail réduites ; ils vivent un isolement social plus fort et ils peuvent présenter de la difficulté à mener une vie indépendante. Pour ces personnes, le retour aux études au secteur de l'éducation des adultes peut donc être semé d'embûches. Ces adultes ont à surmonter des obstacles multiples de natures dispositionnelle, situationnelle, institutionnelle (Cross, 1981) voire informationnelle (Lavoie et al. 2004). Par ailleurs, ces adultes qui peuvent avoir été « étiquetés » -élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage- (EHDAA) au cours de leur formation initiale, ne le sont plus au secteur de l'éducation des adultes. Toutefois, ces difficultés peuvent demeurer et contribuer aux risques d'abandon. Certains éducateurs du secteur de l'éducation des adultes considèrent néanmoins que l'élimination d'une telle étiquette est plus que nécessaire dans la perspective de favoriser un meilleur rapport à l'éducation et une image plus positive de soi chez les adultes. La question du genre (sexe) intervient aussi dans la capacité à retourner aux études, à participer à des activités structurées de formation et à réussir le projet de formation poursuivi. Pour les femmes, l'engagement marital et les responsabilités familiales peuvent entrer en compétition avec une carrière et un retour aux études. Les transitions de vie, le niveau d'études initial, les modèles familiaux et l'âge sont aussi des facteurs déterminants (Bradburn et *al.*, 1995).

Pour les jeunes adultes comme pour ceux plus matures, la question du décrochage scolaire est donc une réalité existante. Ce dernier est aujourd'hui un phénomène relativement bien documenté qui fait l'objet de nombreuses recherches. Ces dernières sont pour beaucoup axées sur la population adolescente qui abandonne son secondaire en formation initiale (Fortin *et al.*, 2004 ; Janosz, 2000). Le phénomène est beaucoup moins étudié lorsqu'il concerne les adultes en centre d'éducation des adultes (CEA). Pourtant, le décrochage scolaire au secteur de l'éducation des adultes existe bel et bien. Les adultes justifient alors un nouveau décrochage en invoquant des « raisons personnelles » : on peut soupçonner que cet abandon résulte, en partie, de difficultés similaires à celles rencontrées au primaire et au secondaire (Centre Saint-Michel, 2004, p. 18). Beaucoup d'adultes peuvent d'ailleurs effectuer plusieurs tentatives de « raccrochage » avant de parvenir à renouer avec le succès scolaire (l'obtention d'un diplôme ou encore l'atteinte du projet personnel de formation). Le décrochage scolaire induit ainsi une autre réalité : celle du raccrochage. Or en Estrie, avec un taux de décrochage scolaire en formation initiale de 34,0 % (Olney, 2006), l'éducation des adultes et particulièrement la formation de base commune, sont des alternatives importantes pour ceux qui n'ont pas complété leur secondaire. Les motivations à retourner au secondaire en CEA sont multiples (Wagner, Bélanger et Voyer, 2004) mais le désir d'améliorer sa situation professionnelle est de loin la motivation la plus fréquemment invoquée,

particulièrement chez les hommes (Lavoie et *al*. 2004). Par ailleurs, Bouchard et Saint-Amand (1997) mentionnent que dans le contexte particulier des histoires scolaires difficiles liées à l'abandon puis au retour aux études, la poursuite d'objectifs de réussite scolaire passe par une étape de réinsertion scolaire, qui se manifeste par du soutien à l'étudiant en vue de construire de nouveaux rapports à l'école et aux acteurs de cette école. « Raccrocher » témoigne ainsi selon Bouchard et Saint-Amand (1997) d'une double rupture pour la personne : une rupture avec le vécu personnel et les facteurs familiaux et une rupture avec son propre vécu scolaire.

La recherche que nous avons proposée visait à mieux comprendre les dimensions qui entrent en jeu dans la persévérance scolaire d'adultes inscrits en formation de base commune dans un grand centre d'éducation des adultes (CEA). Pour ce faire, les dimensions intrapersonnelles, interpersonnelles et institutionnelles associées à la persévérance scolaire ont été étudiées en vue de mettre en évidence des pistes pour soutenir les adultes dans leur projet de formation et pour favoriser leur réussite scolaire. Le point de vue et les expériences des adultes ont aussi été mis en relation avec le point de vue et les expériences des équipes de formateurs qui accompagnent ces adultes dans leur cheminement scolaire. Une telle mise en relation conduit à nous questionner sur la capacité des enseignants à faire face à la complexification de leurs contextes d'intervention : une population adulte hétérogène ayant des besoins éducatifs diversifiés. Par ailleurs, ces formateurs sont aussi confrontés à la mise en place du renouveau pédagogique à travers des nouveaux programmes d'ores et déjà prêts pour leur implantation en formation de base commune. De plus, les enseignants au secteur de l'éducation des adultes ont des profils très éclatés qui posent des défis reliés à leur formation initiale et continue. La recherche a donc tenu compte des changements en cours à l'éducation des adultes au Québec : la mise en œuvre de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue (Gouvernement du Québec, 2002*a*) et du plan d'action qui l'accompagne (Gouvernement du Québec, 2002*b*), le renouvellement des SARCA (services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement) et l'instauration d'un bilan des acquis (Bélisle, 2004). Elle s'est ainsi inscrite adéquatement dans le cadre de la mise en œuvre des plans de réussite scolaire au sein des centres d'éducation des adultes. La recherche était aussi cohérente avec les orientations 2006-2009 de la Table Estrienne de Concertation Emploi-Formation. Ce projet a donc permis de recueillir des données sur les expériences de retour aux études et de formation d'adultes qui bénéficiaient des nouvelles ressources mises en place progressivement dans les centres d'éducation des adultes.

2. LE CADRE DE REFERENCE DE LA RECHERCHE

2.1 L'approche écosystémique

La recherche s'est appuyée sur un cadre général, celui de l'approche écosystémique qui s'inspire du modèle écologique de Bronfenbrenner (2005). Cette approche a influencé les choix théorique et méthodologique de la recherche. L'approche écosystémique (Bronfenbrenner, 2005) reconnaît la

nécessité et l'importance d'étudier le développement de l'adulte dans son contexte écologique. Cette approche favorisait donc la mise en relation des différents systèmes de l'adulte (ontosystème, microsystèmes, mésosystème, exosystème et macrosystème) ainsi que leurs composantes et leurs interrelations. Il était alors possible d'appréhender dans leur globalité et dans leur complexité les besoins à satisfaire afin de contribuer à la réussite et la persévérance scolaires de ces adultes en formation. Aussi, l'approche écosystémique rend possible l'appréhension de la dynamique complexe adulte-milieux à titre d'unité particulière dans un ensemble plus vaste, évolutif et temporel. Puisque la recherche visait à mettre en évidence les divers besoins à satisfaire chez l'adulte en formation afin de favoriser sa réussite scolaire, le choix d'une telle approche était donc pertinent. Cette dernière a permis de mettre l'accent sur les interactions et les interdépendances existant entre les diverses dimensions de la vie d'un adulte en formation.

2.2 La persévérance et la réussite scolaires des adultes

La persévérance scolaire à l'âge adulte constitue une dimension de la réussite scolaire, qui elle-même renvoie à la capacité des adultes à réussir leur projet de formation. La réalisation de ce dernier leur permet ensuite d'améliorer leur situation professionnelle, personnelle et sociale (Staiculescu, 2011). La persévérance scolaire est aussi associée à d'autres concepts comme ceux de la résilience scolaire, de la persistance et du maintien aux études ; par la négative, elle est reliée aux concepts de l'abandon et du décrochage scolaires (Sauvé, Debeurne, Fournier, Fontaine et Wright, 2006 ; Hutchinson, Freeman, Stock et Chan, 2004). La réussite scolaire des adultes n'est pas seulement à appréhender du point de vue des attentes institutionnelles de diplomation et du rehaussement de la formation de base des adultes québécois (Bélanger, Carignan et Staiculescu, 2007 ; Chenard et Fortier, 2005). Ainsi, le concept de réussite éducative adopte une vision plus progressive du cheminement académique et légitime la coexistence d'objectifs non académiques (Bélanger *et al.*, 2007). Pour les adultes, la persévérance scolaire s'inscrit également dans une temporalité bien souvent associée à l'adversité, celle du passé marqué d'expériences parfois très difficiles (scolaires, familiales, personnelles, professionnelles, etc.), celle d'un présent complexe (conjuguer les différents rôles sociaux) mais aussi celle de l'anticipation d'un avenir aux formes incertaines. Plusieurs recherches récentes s'intéressent à la persévérance scolaire des adultes, et ce, dans divers contextes éducatifs (Staiculescu, 2011 ; Bélanger et *al.*, 2007 ; Savoie-Zajc et Dolbec, 2007 ; Gagnon et Brunel, 2005). Ces recherches mettent en lumière des expériences de retour aux études très positives alors que pour d'autres, il s'agit d'une épreuve non surmontée. Selon les auteurs, différents facteurs associés entrent en jeu dans la persévérance scolaire. Bélanger et ses collaborateurs (2007) établissent un rapport entre la réussite et l'expression d'un projet précis, personnel et surtout professionnel. Marcotte, Cloutier et Fortin (2010) considèrent pour leur part que lorsque les jeunes adultes ont une faible estime de soi, un sentiment d'incompétence, peu d'outils sur le plan académique et une piètre opinion de leurs capacités scolaires et cognitives, leurs chances de réussite sont plus faibles. Pour d'autres auteurs, c'est le formateur et la qualité de relation adulte-formateur qui jouent un rôle crucial dans la réussite scolaire des adultes (Gauthier, 2004 ; Bélanger et *al*., 2007 ; Marcotte, Lachance et Lévesque, 2011). D'autres encore évoquent

les choix institutionnels qui préconisent l'enseignement individualisé comme facteur de réussite. Pour Lavoie, Lévesque, Aubin-Horth, Roy et Roy (2004), l'approche individualisée est très adaptée au style et aux besoins d'apprentissage des adultes ; alors que pour Bélanger et ses collaborateurs (2007), tous les adultes ne peuvent y réussir : l'enseignement individualisé les confrontant pour certains rapidement à leurs propres limites.

À la lumière des propositions de Hutchinson et ses collaborateurs (2004), nous retenons que trois grands types de dimensions entrent en jeu dans la persévérance scolaire des adultes : (1) les dimensions intrapersonnelles. La motivation interne, l'estime et la perception de soi, l'histoire personnelle, l'expérience scolaire, la santé physique et mentale, les projets de vie de l'adulte ainsi que toute autre ressource personnelle mobilisée par l'adulte font partie de ce premier type de facteurs. (2) les dimensions interpersonnelles. Les relations avec la famille, les pairs, la communauté, le travail (employeurs) et le milieu éducatif (formateurs) font partie de ce deuxième type de facteurs. Enfin (3) les dimensions institutionnelles comprennent les aspects reliés aux programmes scolaires et parascolaires, à la culture et au climat scolaire. Ce sont ces trois types de dimensions qui ont été explorées durant la recherche.

2.3 Les formateurs d'adultes

L'enseignant au secteur de l'éducation des adultes doit actuellement relever plusieurs défis pour composer avec une complexification de son contexte d'intervention (Saint-Laurent, 2007). En effet, les formateurs d'adultes doivent composer avec plusieurs changements importants, en particulier :

1) Une population adulte hétérogène qui a des besoins éducatifs divers, et qui de surcroît est en pleine transformation ; par exemple, les 16-24 ans sont un groupe d'apprenants en pleine croissance dans les CEA, groupe qui demande une réponse éducative spécifique (Bourdon et Roy, 2004).

2) L'implantation des nouveaux programmes de formation issus de la réforme éducative depuis 2010. Ces nouveaux programmes reposent sur un changement de pratiques andragogiques ; notons en particulier une diversification des approches andragogiques et un décloisonnement des disciplines. Cette réforme pose différents défis : d'une part, la question de la capacité des enseignants à faire face à ces changements, notamment au regard de leur formation et de leurs expériences passées et, d'autre part, ils mènent à la question de la formation initiale et continue des enseignants qui s'occupent de la formation des adultes.

Ainsi, trois profils d'enseignant cohabitent actuellement à la FGA (Bouchard, 2004) : 1) des enseignants formés pour le public jeune ; 2) des enseignants formés pour le public jeune, mais qui s'intéressent aux adultes ; 3) des enseignants qui s'intéressent aux adultes et qui ont une formation qualifiante en andragogie. Ces derniers sont aujourd'hui de moins en moins nombreux compte tenu de la suppression des programmes de formation universitaire dans ce champ et compte tenu du vieillissement des formateurs d'adultes. La formation de la relève des formateurs de la FGA est donc un défi puisque 47,3 % de ces derniers ont plus de 50 ans et que les formateurs non

légalement qualifiés (sans permis d'enseignement délivré par le ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport) représentent 33,6 % des formateurs de la FGA (Voyer et *al.*, 2012).

Selon plusieurs acteurs et chercheurs (AQIFGA, 2013 ; Voyer et *al*., 2012 ; Bouchard, 2004), les programmes de formation actuels ne peuvent pas constituer une démarche suffisante de préparation des enseignants désireux de travailler avec des adultes, bien qu'ils soient autorisés à le faire avec leur permis d'enseignement. En effet, les Baccalauréats en adaptation scolaire et sociale (BASS) et en enseignement secondaire (BES) consacrent à la question de l'éducation des adultes entre 30 et 45 heures de formation sur un total de 1800 heures (1,6 à 2,5 % de temps de formation), ce qui est très peu. Pourtant, comme le mentionnent Voyer et ses collaborateurs (2012), « La pratique de l'enseignement auprès des adultes exige une compétence professionnelle solide et particulière pour répondre à la complexité de l'acte d'enseigner ».

Les changements curriculaires en formation de base commune des adultes, l'évolution rapide de la clientèle des apprenants-adultes ainsi que les profils éclatés des formateurs d'adultes ont été mis en relation avec les besoins multiples des adultes. Il semblait important d'explorer la capacité des équipes de formateurs d'adultes, à répondre à ces besoins. C'est la raison pour laquelle la recherche visait également à mettre en lumière les modalités de prise en considération des besoins des adultes par les enseignants eux-mêmes. Une telle prise en compte a été mise en relation avec les propres besoins des formateurs d'adultes.

3. LES OBJECTIFS DE RECHERCHE

Les objectifs de la recherche ont été les suivants :

- Recueillir et analyser les points de vue et les expériences d'adultes inscrits en Formation de base commune (FBC) afin de saisir les dimensions qui entrent en jeu le plus fortement dans la capacité de ces adultes de persévérer;
- Recueillir et analyser les points de vue de formateurs de la FBC afin de saisir les dimensions qui entrent en jeu le plus fortement dans la capacité de ces adultes de persévérer, et ce, au regard des défis vécus par les formateurs d'adultes.
- Croiser les résultats d'analyse des entrevues des adultes et des formateurs afin de mettre en évidence les convergences et les divergences, afin surtout de formuler les recommandations visant à favoriser la persévérance scolaire des adultes inscrits en FBC.

Elle a fait appel à la collaboration de deux types de participants :

a) <u>des adultes</u> en formation de base commune, au présecondaire ou au 1er cycle du secondaire dans la discipline du français ou des mathématiques ; ces adultes sont répartis selon les genres et selon deux groupes d'âge, en respectant au mieux les ratios existants au CEA de la recherche. Les groupes d'âge sont les 16-24 ans et les 25-44 ans (groupes les plus nombreux au CEA). Au total, 65 adultes ont participé à la recherche.

b) <u>des formateurs d'adultes</u> qui enseignent au présecondaire et 1er cycle du secondaire en formation de base commune aux adultes de la recherche. Ils ont été au nombre de 11.

La recherche s'est déroulée par ailleurs en Estrie dans le plus important centre d'éducation des adultes, le Centre Saint-Michel.

4. LA METHODOLOGIE DE RECHERCHE

Notre recherche de type descriptif/interprétatif repose sur une épistémologie visant une compréhension riche d'un phénomène qui est ancré dans le point de vue et le sens que les acteurs sociaux donnent à leur réalité (Savoie-Zajc et Dolbec, 2009, p. 337). L'entrevue individuelle semi-dirigée a donc été la stratégie de collecte de données choisie pour aborder la persévérance et la réussite scolaires selon les expériences et le regard des adultes ET selon l'expérience et le point de vue des formateurs (Savoie-Zajc et Dolbec, 2009). La recherche documentaire a complété le processus de recherche et a permis une recension et une mise à jour continue des écrits associés à notre objet de recherche.

Pour les entrevues avec les adultes

Un canevas de discussion comprenant des questions ouvertes, semi-ouvertes et fermées visait à explorer avec chaque adulte, quatre grands thèmes : 1) ses caractéristiques socio-économiques; 2) ses expériences passées de nature scolaire, personnelle, familiale, voire professionnelle, ainsi que les motifs d'études en Formation de base commune ; 3) les expériences actuelles de l'adulte reliées au projet de formation (dimensions scolaires, parascolaires et administratives) ainsi que leur vécu relationnel (hors et au sein du centre d'éducation des adultes); 4) et les projets d'avenir.

Inspiré par d'autres recherches (Bélanger et *al*., 2007 ; Bergier et Francequin, 2005), ce canevas de discussion a fait l'objet d'une validation avec le concours de trois adultes scolarisés en Formation de base commune et de deux intervieweurs.

Pour les entrevues avec les formateurs

Un canevas de discussion comprenant des questions ouvertes, semi-ouvertes et fermées visait à explorer avec chaque formateur, ses caractéristiques socioprofessionnelles, son histoire de « formateur d'adultes », sa formation initiale et ses expériences de formation continue, son cheminement professionnel, ses perceptions relatives au métier de formateur d'adultes et relatives aux adultes à qui ils enseignent, son point de vue sur les dimensions relationnelles, pédagogiques, scolaires, administratives, matérielles et logistiques que comporte le métier de formateur. Ses projets d'avenir ont aussi été abordés.

Ce canevas de discussion a fait l'objet d'une validation avec le concours d'un formateur et d'un intervieweur.

5. LA POPULATION CIBLE ET L'ECHANTILLONNAGE

L'échantillon de la recherche était constitué de 65 adultes en formation de base commune au présecondaire et 1er cycle du secondaire et de 11 formateurs d'adultes enseignants au présecondaire et au 1er cycle du secondaire. Les adultes comme les formateurs d'adultes ont été

recrutés au Centre Saint-Michel. Ce centre d'éducation des adultes de la commission scolaire de la région de Sherbrooke est un des plus grands centres d'éducation des adultes au Québec, accueillant chaque année près de 3200 apprenants dont 649 sont inscrits au présecondaire (94) et au 1er cycle du secondaire (555) (Centre Saint-Michel, 2004). Les auteurs du plan de réussite du Centre Saint-Michel constatent que parmi ces 649 adultes, environ 123 soit 18,9% abandonnent pour des « raisons personnelles ». Et comme nous l'avons déjà souligné, le Centre Saint-Michel (2004) suspecte alors que des difficultés d'apprentissage sont à l'origine de bon nombre de ces abandons.

5.1 Les adultes en formation de base commune

Les adultes participants ont été sélectionnés par échantillonnage non probabiliste au sein de la population cible de la recherche. Plusieurs critères ont permis de cadrer cette population cible :

Les groupes d'âge. Les adultes ciblés par la recherche étaient si possible répartis en deux sous-groupes : ceux les plus nombreux en CEA. Il s'agissait d'abord du groupe des 16-24 ans. Ce groupe de jeunes hommes et de jeunes femmes en formation est en pleine expansion dans les CEA. Il présentait des caractéristiques spécifiques (Gouvernement du Québec, 2004) : ces jeunes adultes ont un rapport à l'école difficile ; ils sont souvent issus de milieux socio-économiques défavorisés ; ils vivent parfois une situation professionnelle chaotique. Le second sous-groupe correspond aux 25-44 ans. Ce groupe d'hommes et de femmes en formation est celui traditionnellement desservi par le Centre Saint Michel (Centre Saint-Michel, 2004) et dont l'expérience de vie est plus conséquente. La prise en compte de cette dernière est donc fondamentale puisqu'elle est source majeure d'informations pour les situations d'apprentissage vécues par les adultes (Jonnaert et Masciotra, 2005 ; Brookfield, 1983).

***Le sexe*.** Les adultes ciblés par la recherche ont été choisis en fonction de la répartition selon les sexes des 16-44 ans qui fréquentent le Centre Saint-Michel (55,4 % d'hommes et 44,6 % de femmes).

La situation de « persévérance » des adultes. Les adultes ciblés par la recherche ont été évalués lors des tests d'entrée au Centre Saint-Michel, comme ayant un niveau présecondaire ou de 1er cycle du secondaire en français ou en mathématiques. Ils pouvaient avoir connu et connaître encore un ensemble de difficultés d'apprentissage. La persévérance des adultes a été considérée comme relativement effective lorsque les adultes avaient expérimenté une forme de persévérance scolaire au sein du Centre Saint-Michel : soit une session au Centre Saint-Michel (environ 3 mois).

La participation des adultes était bien sûr conditionnelle à leur engagement libre et éclairé.

5.2 Les formateurs d'adultes

Les formateurs participant à la recherche étaient au nombre de 11 personnes. Ils ont été sélectionnés au sein de l'équipe existante de formateurs, au sein de l'institution. Ces formateurs

d'adultes sont issus des deux principales disciplines enseignées au 1er cycle du secondaire, soit le français et les mathématiques. Un profil du groupe de formateurs participant à la recherche a été dressé à partir des données socioprofessionnelles recueillies auprès de ceux-ci durant la recherche. Il faut noter qu'une étude statistique de l'âge des enseignants en Estrie en formation générale des adultes montre que près de 48,0 % de ces enseignants ont plus de 46 ans, dont 17,1 % ont 55 ans et plus.

6. L'ANALYSE DES DONNEES DE RECHERCHE

L'ensemble des données recueillies durant la recherche a fait l'objet d'une analyse qualitative de contenu réalisée au moyen du logiciel Nvivo. Des statistiques descriptives simples ont complété les analyses, en ce qui concerne les données recueillies auprès des 65 adultes.

Pour les adultes comme pour les formateurs, une double logique a été utilisée pour analyser les données recueillies : 1) Une analyse en tenant compte du nombre de personnes répondantes et, ou du nombre de réponses fournies par les répondants (il est possible qu'un répondant fournisse plusieurs réponses à une même question), réponses qui sont classées selon des thèmes prédéfinis (par le canevas de l'entrevue) ou émergents ; 2) Une analyse thématique des réponses, que nous présentons sous la forme d'arbres thématiques (l'organisation des arbres thématiques selon l'importance relative des thèmes étant aussi respecté).

L'analyse croisée des résultats des adultes et des formateurs a fait l'objet d'une simple analyse de contenu.

****

II. RÉSULTATS RELATIFS AUX APPRENANTS-ADULTES

La deuxième partie de ce rapport expose les résultats d'analyse des données recueillies auprès des 65 apprenants-adultes[1]. Plusieurs dimensions d'analyse sont successivement présentées :

- Un profil sociodémographique incluant les défis de mobilité des apprenants-adultes ;

- Les parcours scolaires des apprenants-adultes passés desquels se dégagent deux situations : ceux ayant interrompu leurs études pendant plus d'une année, ceux ayant un parcours scolaire sans interruption et qui ont transféré dans un délai inférieur à un an au secteur de l'éducation des adultes ;

- Les délais et les raisons d'inscription au CEA des apprenants-adultes ;

- Le processus d'inscription au CEA et le projet de formation qui s'y rapporte ;

- L'expérience scolaire au CEA des apprenants-adultes qui se déclinent à travers les services d'entrée en formation, les apprentissages du français et des mathématiques ainsi que des technologiques de l'information et de la communication, l'utilité globale de la formation, l'évaluation de leurs apprentissages, le rythme d'apprentissage, les pratiques pédagogiques et les relations avec les formateurs, les pairs et les groupes – classes ;

- Le support apporté par le CEA aux apprenants-adultes en dehors de la classe ;

- L'intégration des apprenants-adultes au regard de leur participation aux activités parascolaires et de leurs connaissances de diverses organisations clés du CEA ;

- L'influence de la famille, des amis et des employeurs sur le projet de formation en cours.

1. PROFIL DES APPRENANTS-ADULTES INTERVIEWES

Dans cette section le profil sociodémographique des apprenants-adultes est présenté. Ce profil inclut les défis de mobilité vécus par les apprenants-adultes dans le cadre de leurs études au CEA.

1.1 Profil socio-économique des 65 apprenants-adultes

1.1.1 Genre, âge et origine culturelle

Notre échantillon est constitué de 55,4 % d'hommes et de 44,6 % de femmes. Il est ainsi représentatif de la population étudiante du Centre Saint-Michel. Il est formé d'une majorité de jeunes adultes (58,5 % ont moins de 25 ans) et 41,5 % des adultes ont entre 25 et 44 ans.

---

[1] Les apprenants-adultes interrogés pour cette enquête sont au nombre de 65 : 2 apprenants-adultes n'ont pas été comptabilisés en raison, d'une part, d'un enregistrement audio déficient et, d'autre part, d'une entrevue qui était programmée, mais qui ne s'est jamais réalisée.

La moyenne d'âge de l'échantillon est de 26 ans (elle était de 26,6 ans pour le Centre Saint-Michel en 2004). Notons qu'un tiers des apprenants-adultes est d'origine immigrante (32,3 % de notre échantillon) ayant le plus souvent un statut de résident permanent. Il n'a pas été possible de comparer cette caractéristique de notre échantillon à la population d'apprenants-adultes généralement inscrites au CEA. Sherbrooke étant un pôle d'immigration, la population immigrante croit d'année en année. Il est possible de penser qu'il en est de même au CEA, qui offre pour les allophones des services de francisation.

La langue maternelle est le français pour 64,6 % des apprenants-adultes de la recherche, l'anglais pour 3,1 %. Pour les 32,3 % restant, pas moins de 10 langues maternelles sont parlées par les adultes (espagnol, créole, lingala, dari, turque, arabe. bengali, swahili, japonais, russe, kinyarwanda, khmer).

1.1.2 Situation familiale

Les apprenants-adultes de la recherche sont d'abord célibataires (73,9 %), mariés (16,9 %) et moins souvent conjoints de fait (9,2 %). Au niveau parental, 70,1 % n'ont pas d'enfants et s'ils sont parents, 94,7 % ont un ou deux enfants. Leur situation familiale peut sembler favorable au retour aux études. Ils sont libres de contraintes familiales, et plusieurs bénéficient du soutien parental (le logement par exemple).

1.1.3 Situation financière

Du point de vue de leur situation financière, les revenus des apprenants-adultes sont jugés partiellement suffisants pour couvrir les frais de formation (76,9 %) et ceux de subsistance (61,5%). Ceux ne travaillant pas jugent leur situation plus positivement que ceux ayant un emploi. Si l'on considère leur revenu annuel, 40 % ont un revenu inférieur à 9 999$ et 38,4% ont un revenu compris entre 10 000$ et 19 000$ (les 21,6 % restants ont un revenu supérieur ou égal à 20 000$). Ces résultats montrent que nos participants sont relativement pauvres. En effet, le seuil de faible revenu modulé selon les régions habitées (rurales ou métropolitaines) oscille entre 16 038$ / an et 23 298$ / an (Statistique Canada, 2012). Par ailleurs, les revenus des adultes de la recherche se situent en dessous des revenus de la population du Québec : 3,6 % des Québécois ont un revenu annuel de moins de 9 999$ alors que 10,8% ont un revenu entre 10 000$ et 19 000$ (Institut de la Statistique, 2010).

1.1.4 Sources de revenus

Seuls 17% des adultes de la recherche ont un emploi, essentiellement à temps partiel. Cet emploi, pour ceux qui travaillent, constitue leur principale source de revenus. Ils n'ont pas le choix et constatent que leur emploi a un impact néfaste sur leurs études : ils font parfois des heures supplémentaires, ils sont fatigués et ont le sentiment de prendre du retard dans leurs études au regard de l'impossibilité d'étudier en dehors des heures de classe. Néanmoins, ils perçoivent de

l’ouverture chez leur employeur. La conciliation travail-études est rendue possible grâce à des modifications d’horaires de travail et à une réduction des heures travaillées lorsque c’est nécessaire.

Pour ceux qui ne travaillent pas (83%), leurs principales sources de revenus sont les programmes d’aide à l’emploi et l’aide sociale d’Emploi-Québec. L’aide financière familiale est aussi importante : certains vivent encore chez leurs parents compte tenu de leur relative jeunesse ou sont aidés par leur fratrie.

1.1.5 État de santé

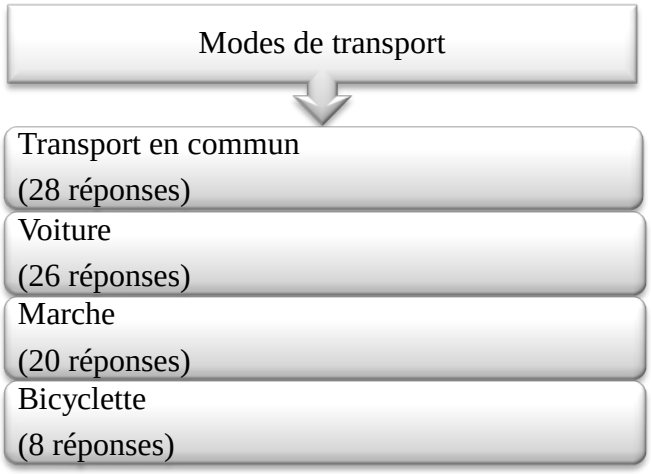
Il ressort tout d’abord chez les apprenants-adultes de la recherche qu’ils ont une perception plutôt négative de leur santé : 13 sur 65 (20%) déclarent des problèmes de santé qui, selon eux, peuvent entraver de façon importante leurs études (maladie cardiaque, diabète, arthrose, maux de dos, dépression, etc.) et 11 sur 65 (16,9%) d’entre eux mentionnent des problèmes spécifiques essentiellement chroniques qui peuvent à l’occasion entrer en conflit avec les études. Avoir un trouble déficitaire de l’attention et, ou un trouble d’apprentissage font partie « des maladies » mentionnées par sept (7) adultes. Une telle mention nous laisse supposer un diagnostic de leur trouble ou une médication possible lorsqu’elle est nécessaire. Il intéressant de noter que malgré leur relative jeunesse, la moyenne d’âge du groupe étant de 26 ans, ils s’autoévaluent pour plus du tiers, comme ayant un état de santé pouvant entraver leurs études.

1.2 Modes de déplacement des apprenants-adultes

Les apprenants-adultes ont été questionnés sur les modes de déplacement, ceux utilisés pour se rendre au CEA. Ainsi, il sera aussi question de contraintes et de suggestions à l’égard du transport au CEA.

1.2.1 Modes de transport des apprenants-adultes pour se rendre au CEA

Concernant les modes de transport utilisés par les 65 apprenants-adultes (65 sur 65 ou 100,0 %), ces derniers ont formulé un total de 82 réponses.



Les apprenants-adultes recourent le plus souvent au transport en commun pour se rendre au CEA (34,1%). L'automobile est également un moyen fréquemment employé pour aller au CEA (31,7%). Nombreux sont ensuite les apprenants-adultes qui résidant près du CEA, s'y rendraient à pied (24,4%). Enfin, peu d'entre eux se déplaceraient à bicyclette (9,8%).

Le revenu des apprenants-adultes et les tranches d'âges ciblées par la recherche ont une influence sur le choix du mode de déplacement. Une analyse des déplacements de l'agglomération sherbrookoise, met en évidence que plus les revenus sont faibles, moins la voiture est utilisée, et ce au profit de la marche. Les 16-24 ans utilisent davantage le bus et la marche que les 25-44 ans qui privilégient l'automobile comme choix individuel (Centre de mobilité durable de Sherbrooke, 2012).

Sinon indiqué que la tranche d'âge 16-24 est moins bien nantie et donc utilise plus les transports en commun et la marche. Mais manque une transition.

1.2.2 Contraintes et solutions associées à leurs choix de transport

Parmi les 65 apprenants-adultes, 34 d'entre eux (52,3 %) ont indiqué que leurs modes de transport utilisés pour aller au CEA présentaient des inconvénients (48 réponses à cet égard).

1) Le stationnement : manque de place et très coûteux (23 réponses)

Compte tenu que le CEA est situé dans le centre-ville de Sherbrooke, il est parfois difficile de trouver des places du stationnement. C'est à tout le moins ce que les apprenants-adultes affirment. D'ailleurs, le CEA ne possède pas de stationnement réservé aux apprenants-adultes, ce qui les obligerait à utiliser les différentes aires de stationnement payant aux abords du CEA. Dans un même ordre d'idées, les apprenants-adultes soutiennent que le prix des stationnements entourant le CEA ne serait pas abordable : les vignettes de stationnement dans les rues sont rarement disponibles et les listes d'attente pour les obtenir sont longues.

2) Le transport en commun : coûteux, lignes et horaires non adaptés (23 réponses)

Par ailleurs, les apprenants-adultes révèlent que le prix du transport en commun serait trop élevé pour eux puisqu'ils ne bénéficieraient pas du rabais étudiant qui est accordé aux élèves du secondaire et aux étudiants universitaires « *Avec notre budget, je sais que je ne peux pas me le permettre vraiment parce que je pense qu'on va être trop serré si je me le permets* » (65S125M). En ce qui a trait aux horaires d'autobus, les apprenants-adultes dénotent qu'ils ne seraient pas adaptés à leur horaire de cours. Qui plus est, les apprenants-adultes mettent de l'avant que l'éloignement du CEA par rapport au lieu de résidence serait problématique : certains d'entre eux résident à l'extérieur de la zone desservie par le transport en commun.

3) Le trafic routier

Deux réponses d'apprenants-adultes mettent en exergue la présence d'une forte circulation automobile aux abords du CEA, notamment aux heures de pointe, ce qui rendrait difficile l'accès au CEA.

Au regard des contraintes vécues pour se rendre à leur lieu d'études, plusieurs apprenants-adultes aimeraient que des réductions de tarif leur soient accordées en raison de leur statut étudiant et de leurs faibles revenus. D'autres enfin, souhaiteraient plus de place de stationnement.

Synthèse partielle – Le profil des apprenants-adultes

Notre échantillon est constitué de 55,4 % d'hommes et de 44,6 % de femmes : 58,5 % sont de jeunes adultes (moins de 25 ans) et 41,5 % des adultes ont entre 25 et 44 ans. Un tiers des adultes est d'origine immigrante (32,3 % de notre échantillon).

Les adultes de la recherche sont d'abord célibataires (73,9 %), mariés (16,9 %) et moins souvent conjoints de fait (9,2 %). Au niveau parental, 70,1 % n'ont pas d'enfants et s'ils sont parents, 94,7% ont un ou deux enfants. Leur situation familiale peut sembler favorable au retour aux études. Ils sont libres de contraintes familiales et plusieurs bénéficient du soutien parental.

Du point de vue de leur situation financière, leurs revenus sont jugés partiellement suffisants pour couvrir les frais de formation (76,9 %) et ceux de subsistance (61,5 %). Ceux ne travaillant pas jugent leur situation plus positivement que ceux ayant un emploi. Si l'on considère leur revenu annuel, 40% ont un revenu inférieur à 9 999$ et 38,4% ont un revenu compris entre 10 000$ et 19 000$ (les 21,6% restants ont un revenu supérieur ou également à 20 000$).

Seuls 17 % des adultes de la recherche ont un emploi, essentiellement à temps partiel qui constitue leur principale source de revenus. Leur emploi a un impact néfaste sur leurs études. Pour ceux qui ne travaillent pas (83 %), leurs principales sources de revenus sont les programmes d'aide à l'emploi et l'aide sociale d'Emploi-Québec. L'aide financière familiale est aussi importante.

Les apprenants-adultes, malgré leur relative jeunesse, s'autoévaluent pour plus du tiers comme ayant un état de santé pouvant entraver leurs études de façon importante ou ponctuelle : 20 % déclarent des problèmes de santé qui, selon eux, peuvent entraver de façon importante leurs études (maladie cardiaque, diabète, arthrose, maux de dos, dépression, etc.) et 16,9 % d'entre eux mentionnent des problèmes spécifiques qui peuvent à l'occasion entrer en conflit avec les études. Avoir un trouble déficitaire de l'attention et, ou un trouble d'apprentissage font partie « des maladies » mentionnées par sept (7) adultes. Une telle mention nous laisse supposer un diagnostic de leur trouble ou une médication possible lorsqu'elle est nécessaire.

Les modes de déplacements possibles pour se rendre au CEA, sont un aspect peu facilitant pour les apprenants-adultes. Que ces derniers viennent au CEA en automobile ou en transport en commun, les déplacements coûtent cher aux apprenants et présentent des contraintes soit de place, soit d'horaire ou de ligne de bus. Pour ces raisons plusieurs apprenants-adultes aimeraient que des réductions de tarif leur soient accordées au regard de leur statut étudiant et de leurs faibles revenus.

2. PARCOURS SCOLAIRES ANTERIEURS DES APPRENANTS-ADULTES

Ce chapitre a pour objectif d'explorer les parcours scolaires antérieurs des apprenants-adultes de la recherche. Deux types de situations sont analysés : les apprenants-adultes (50) ayant un parcours scolaire avec interruption scolaire de plus d'un an avant le retour aux études au CEA de la recherche et les apprenants-adultes ayant un parcours scolaire passés sans interruption, soit en continuité avec la présente expérience scolaire au CEA.

2.1 Parcours avec interruption

Sur les 65 apprenants-adultes interrogés, 50 (50 sur 65 ou 76,9 %) sont considérés comme ayant effectué un parcours scolaire interrompu en raison d'un temps d'arrêt de leurs études supérieur à 1 an. Les 50 apprenants-adultes concernés ont rapporté leur niveau scolaire complété ou abandonné et ont expliqué les raisons de leur premier arrêt d'études ; notons que quelques adultes ont aussi participé à d'autres formations avant leur entrée au CEA ou ont déjà effectué une ou plusieurs tentatives de retour aux études dans un CEA.

2.1.1 Niveau scolaire des apprenants-adultes

Dans cette catégorie, 50 apprenants-adultes (50 sur 65 ou 76,9 %) ont été interrogés sur leur niveau scolaire avant de quitter l'école. De ce nombre, 32 (32 sur 50 ou 64,0 %) sont de nationalité canadienne alors que les 18 autres (18 sur 50 ou 36,0 %) sont immigrants. Deux dimensions ont été explorées dans cette catégorie, soit le niveau scolaire complété et le niveau abandonné. Il s'agit de deux aspects nous fournissant des indices complémentaires quant à la cessation de la trajectoire initiale des apprenants-adultes. Ainsi, à titre d'exemple, un apprenant-adulte peut avoir complété sa deuxième année du secondaire et avoir amorcé sa troisième année sans toutefois l'avoir complétée. Ces deux indices ne sont pas toujours correspondants. Nous avons insisté sur le niveau complété par les apprenants-adultes en fournissant tout de même des informations concernant le niveau abandonné de ceux-ci. La répartition des données dans les tableaux 1, 3 et 5 montre le niveau complété, qu'il s'agisse d'un niveau primaire, secondaire ou postsecondaire, ainsi que le statut de citoyenneté des apprenants-adultes.

a. Niveau primaire complété

Parmi les 50 apprenants-adultes (50 sur 65 ou 76,9 %) ayant interrompu leur parcours scolaire, huit (8 sur 50 ou 16,0 %) mentionnent avoir complété un niveau au primaire sans toutefois avoir terminé un niveau supérieur. Le tableau 1 répartit les 8 apprenants-adultes (8 sur 50 ou 16,0 %) selon le niveau primaire complété et selon le statut de citoyenneté.

Tableau 1 – Répartition des niveaux complétés au primaire par les apprenants-adultes

Primaire			
Niveaux	Canadiens	Immigrants	Total
2e année	0	1	**1** (12,5 %)
5e année	0	1	**1** (12,5 %)
6e année	4	1	**5** (62,5 %)
Sans précision	0	1	**1** (12,5 %)
Total	**4** (50,0 %)	**4** (50,0 %)	**8** (100,0 %)

Parmi les 8 apprenants-adultes, 5 d'entre eux rapportent avoir complété la sixième année du primaire (5 sur 8 ou 62,5 %). Les trois autres apprenants-adultes se répartissent équitablement entre la deuxième année (1 sur 8 ou 12,5 %), la cinquième année (1 sur 8 ou 12,5 %) et une année du primaire complétée, mais sans précision sur le niveau (1 sur 8 ou 12,5 %). Aussi, une parité de Canadiens (4 sur 8 ou 50,0 %) et d'immigrants (4 sur 8 ou 50,0 %) peut être observée pour les niveaux scolaires complétés au primaire.

b. Niveau primaire abandonné

Tel qu'explicité précédemment, le niveau complété n'est pas le même que le niveau abandonné. C'est pour cette raison que le nombre dans le tableau 2 est de 5 et non de 8.

Le tableau 2 répartit les 5 apprenants-adultes (5 sur 50 ou 10,0 %) selon le niveau primaire abandonné et selon le statut de citoyenneté.

Tableau 2 – Répartition des niveaux abandonnés au primaire par les apprenants-adultes

Primaire			
Niveaux	Canadiens	Immigrants	Total
2e année	0	1	**1** (20,0 %)
5e année	0	1	**1** (20,0 %)
6e année	1	1	**2** (40,0 %)
Sans précision	0	1	**1** (20,0 %)

Total	**1** (20,0 %)	**4** (80,0 %)	**5** (100,0 %)

Ainsi, parmi les 50 apprenants-adultes (50 sur 65 ou 76,9 %), cinq (5 sur 50 ou 10,0 %) ont mentionné avoir interrompu leur parcours au niveau primaire. Ces cinq apprenants-adultes se composent d'un seul Canadien pour 4 immigrants.

c. Niveau secondaire complété

Une majorité d'apprenants-adultes (34 sur 50 ou 68,0 %) ayant un parcours avec interruption a complété ses études secondaires, à l'un ou l'autre des cinq niveaux, en cheminement particulier ou au régulier. Le tableau 3 répartit les 34 apprenants-adultes selon le niveau secondaire complété, soit au secteur régulier, en cheminement particulier ou au cours du programme Insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ), et selon le statut de citoyenneté.

Tableau 3 - Répartition des niveaux complétés au secondaire par les apprenants-adultes

Secondaire régulier				
Cycles	Niveaux	Canadiens	Immigrants	Total
1er cycle	Secondaire 1	4	2	**6** (17,7 %)
	Secondaire 2	8	2	**10** (29,4 %)
2e cycle	Secondaire 3	4	0	**4** (11,8 %)
	Secondaire 4	0	2	**2** (5,9 %)
	Secondaire 5	0	1	**1** (2,9 %)
Secondaire cheminement particulier				
Cheminement particulier	Secondaire 1	1	0	**1** (2,9 %)
	Secondaire 2	2	0	**2** (5,9 %)
	Secondaire 3	2	0	**2** (5,9 %)
	Secondaire 4	2	0	**2** (5,9 %)
ISPJ	Niveau 1	1	0	**1** (2,9 %)
	Niveau 4	1	0	**1** (2,9 %)
	Complété	1	1	**2** (5,9 %)
	Total	**26** (77,4 %)	**8** (23,6 %)	**34** (100,0 %)

Sur ces 34 apprenants-adultes (34 sur 50 ou 68,0%), 16 Canadiens (16 sur 34 ou 47,1%) ont complété un niveau au secondaire régulier ainsi que sept immigrants (7 sur 34 ou 20,6%). Le tableau 3 révèle que près de la moitié de ces apprenants-adultes (16 sur 34 ou 47,1 %) a complété, au régulier, au moins un niveau du premier cycle du secondaire alors que sept apprenants-adultes (7 sur 34 ou 20,6 %) ont complété minimalement un niveau du deuxième cycle du secondaire. De même, sept apprenants-adultes (7 sur 34 ou 20,6 %) ont complété au moins un niveau secondaire en cheminement particulier alors que quatre apprenants-adultes (4 sur 34 ou 11,7 %) ont complété au moins un niveau en insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ). Quant au cheminement particulier et au programme ISPJ, 10 Canadiens (10 sur 34 ou 29,4 %) y ont complété au moins un niveau scolaire alors qu'un seul immigrant (1 sur 34 ou 2,9 %) a fréquenté un de ces secteurs, ayant complété le programme ISPJ.

d. Niveau secondaire abandonné

Sur les 50 apprenants-adultes interrogés (50 sur 65 ou 76,9 %), 36 (36 sur 50 ou 72,0 %) ont abandonné leur parcours au niveau secondaire. Le tableau 4 répartit les 36 apprenants-adultes (36 sur 50 ou 72,0 %) selon le niveau secondaire abandonné, soit au secteur régulier, en cheminement particulier, au cours du programme ISPJ ou à un Centre d'apprentissage personnalisé (CAP) et selon le statut de citoyenneté.

Tableau 4 - Répartition des niveaux abandonnés au secondaire par les apprenants-adultes

Secondaire régulier				
Cycles	Niveaux	Canadiens	Immigrants	Total
1er cycle	Secondaire 1	5	2	**7** (19,4 %)
	Secondaire 2	8	2	**10** (27,7 %)
2e cycle	Secondaire 3	5	0	**5** (13,8 %)
	Secondaire 4	1	1	**2** (5,6 %)
	Secondaire 5	0	1	**1** (2,8 %)

Secondaire cheminement particulier				
Cheminement particulier	Secondaire 1	1	0	**1** (2,8 %)
	Secondaire 2	1	0	**1** (2,8 %)
	Secondaire 3	2	0	**2** (5,6 %)
	Secondaire 4	2	0	**2** (5,6 %)
ISPJ et CAP	Général	1	1	**2** (5,6 %)
	Niveau 2	1	0	**1** (2,8 %)
	Niveau 4	1	0	**1** (2,8 %)
	CAP	1	0	**1** (2,8 %)
	Total	**29** (80,6 %)	**7** (19,4 %)	**36** (100,0 %)

De ce fait, une majorité de ces apprenants-adultes, soit 25 (25 sur 36 ou 69,4 %), a abandonné au niveau secondaire régulier alors que les 11 autres (11 sur 36 ou 30,6 %) ont mis un terme à leurs études alors qu'ils fréquentaient le cheminement particulier, le programme ISPJ ou un CAP. Parmi ceux-ci, 19 Canadiens (19 sur 36 ou 52,7 %) ont abandonné au secondaire régulier et 10 (10 sur 36 ou 27,8 %) en cheminement particulier, en ISPJ ou un CAP. En ce qui a trait aux immigrants, un nombre inférieur d'apprenants-adultes est observé tant au niveau secondaire régulier (6 sur 36 ou 16,7 %) qu'en cheminement particulier où un seul de ceux-ci était inscrit au programme ISPJ (1 sur 36 ou 2,8 %).

e. Niveau postsecondaire complété

Parmi les 50 apprenants-adultes rencontrés (50 sur 65 ou 76,9 %), ceux ayant obtenu un diplôme sanctionnant des études postsecondaires, soit un diplôme d'études professionnelles (DEP) ou un diplôme d'études supérieures, forment un total de huit apprenants-adultes (8 sur 50 ou 16,0 %). Le tableau 5 suivant répartit les huit apprenants-adultes (8 sur 50 ou 16,0 %) selon le niveau postsecondaire complété, soit DEP ou université et selon le statut de citoyenneté.

Tableau 5 - Répartition des niveaux postsecondaires complétés par les apprenants-adultes

DEP			
Niveaux	Canadiens	Immigrants	Total
Niveau non spécifié	2	2	**4** (50,0 %)
Université			
Niveau non spécifié	0	4	**4** (50,0 %)
Total	**2** (25,0 %)	**6** (75,0 %)	**8** (100,0 %)

De ceux-ci, une parité de quatre apprenants-adultes a complété une formation professionnelle (4 sur 8 ou 50,0 %) et une formation universitaire (4 sur 8 ou 50,0 %). Le nombre d'apprenants-adultes ayant complété une formation professionnelle se compose de deux Canadiens (2 sur 8 ou 25,0 %) et de deux immigrants (2 sur 8 ou 25,0 %). Quant à la formation universitaire, seuls quatre immigrants (4 sur 8 ou 50,0 %) ont atteint et complété un tel niveau d'étude.

f. Niveau postsecondaire abandonné

De l'ensemble des 50 apprenants-adultes interrogés (50 sur 65 ou 76,9 %), neuf (9 sur 50 ou 18,0%) affirment avoir amorcé une formation postsecondaire sans toutefois l'avoir complétée. Le tableau 6 répartit les neuf apprenants-adultes (9 sur 50 ou 18,0 %) selon le niveau postsecondaire abandonné, soit DEP, Cégep ou université, et selon le statut de citoyenneté.

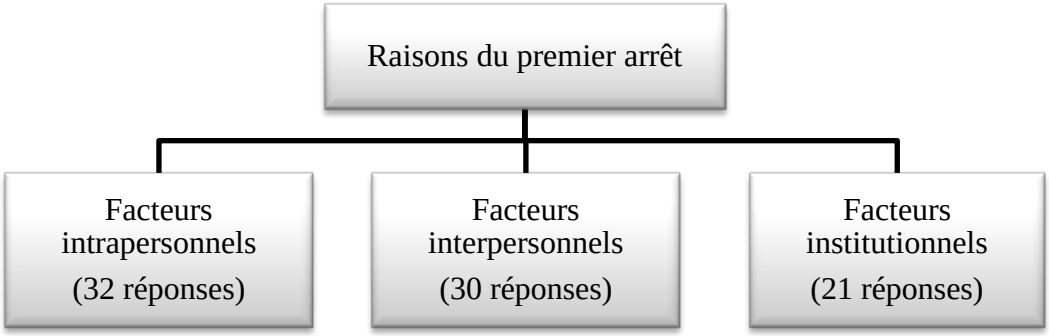
Tableau 6 - Répartition des niveaux postsecondaires abandonnés par les apprenants-adultes

DEP			
Niveaux	Canadiens	Immigrants	Total
Niveau non spécifié	2	2	**4** (44,4 %)
Cégep			
Niveau non spécifié	0	1	**1** (11,2 %)
Université			
Niveau non spécifié	0	4	**4** (44,4 %)
Total	**2** (22,2 %)	**7** (77,8 %)	**9** (100,0 %)

Parmi ces derniers, quatre ont amorcé une formation professionnelle (4 sur 9 ou 44,4 %) et universitaire (4 sur 9 ou 44,4 %) alors qu'un seul apprenant-adulte (1 sur 9 ou 11,2 %) a entamé des études au niveau collégial. Le tableau 6 révèle que, parmi les neuf apprenants-adultes (9 sur 50 ou 18,0 %) ayant abandonné leurs études au niveau postsecondaire, seulement deux Canadiens (2 sur 9 ou 22,2 %) sont de ce nombre, lesquels ont abandonné au niveau de la formation professionnelle. Les sept autres sont des immigrants et ils se répartissent comme suit : deux (2 sur 9 ou 22,2 %) ont abandonné au niveau professionnel, un (1 sur 9 ou 11,1) au collégial et quatre (4 sur 9 ou 44,4 %) au cours de la formation universitaire.

2.1.2 Un premier arrêt des études

Sur les 50 apprenants-adultes (50 sur 65 ou 76,9 %) considérés comme ayant interrompu leur parcours scolaire, 47 de ceux-ci (47 sur 50 ou 94,0 %) ont fourni des réponses concernant les raisons qui expliquent l'arrêt de leur parcours scolaire initial. Les trois autres apprenants-adultes (3 sur 50 ou 6,0 %) n'ont fourni aucun élément de réponse. L'interruption des études, qui n'est pas forcément un abandon scolaire, peut avoir été influencée par des facteurs intrapersonnels[2], interpersonnels[3] ou institutionnels[4]. À cet égard, les 83 réponses fournies par les apprenants-adultes, ont été thématisées.



a. Facteurs intrapersonnels

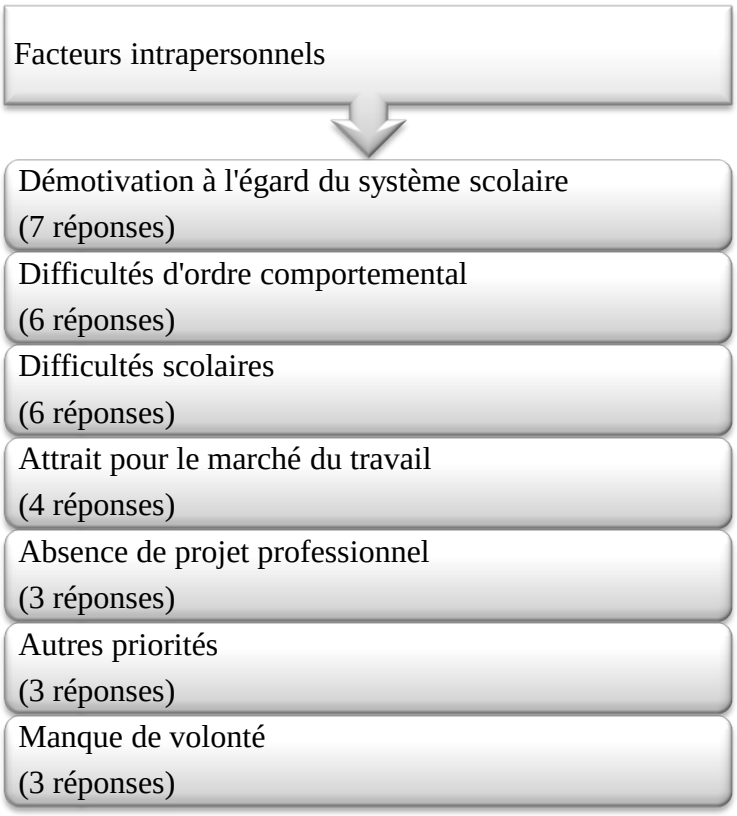
Les facteurs intrapersonnels se composent de 32 réponses formulées par 26 apprenants-adultes (26 sur 47 ou 55,3 %) qui sont réparties selon sept thèmes.

---

[2]**Facteurs intrapersonnels** : la motivation interne, l'estime et la perception de soi, l'histoire personnelle, l'expérience scolaire, la psychologie, la santé physique et mentale de l'adulte ainsi que toute autre ressource mobilisée par l'adulte font partie de ce premier type de facteurs.

[3] **Facteurs interpersonnels** : les dimensions socio-économiques, familiales, communautaires et professionnelles de l'adulte sont incluses à l'intérieur de cette catégorie de facteurs.

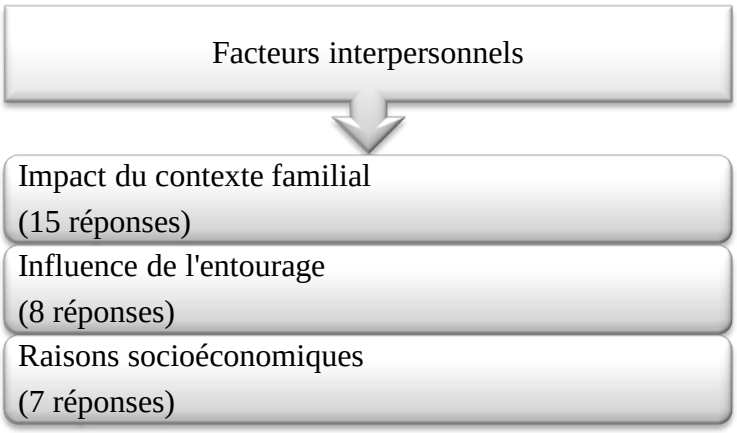
[4] **Facteurs institutionnels** : ceux-ci comprennent notamment les dimensions reliées aux programmes scolaires, à la culture et au climat scolaire.



Parmi les facteurs intrapersonnels, la démotivation à l'égard du système scolaire demeure l'aspect le plus considéré par les apprenants-adultes pour expliquer l'interruption de leurs études « *Je pense qu'il y avait un manque de motivation […]* » (01S325F). Les problèmes de comportement et les difficultés pédagogiques, principalement en mathématiques et en français, jouent également un rôle majeur. Enfin, le désir d'explorer le marché du travail, l'absence d'un objectif professionnel, qui permettrait de donner un sens aux études, et le manque de volonté à fournir les efforts académiques nécessaires constituent aussi des facteurs d'abandon.

b. Facteurs interpersonnels

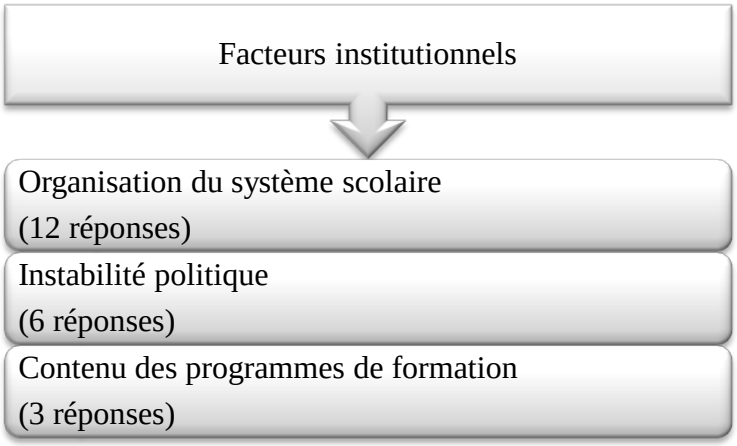
Les facteurs interpersonnels se composent de 30 réponses formulées par 24 apprenants-adultes (24 sur 47 ou 51,1 %) et réparties selon trois thèmes.



Les apprenants-adultes soutiennent que la situation familiale s'avère être un facteur déterminant dans la décision d'interrompre leurs études. En effet, l'absence de soutien ou la présence d'une situation familiale complexe ou conflictuelle influencent grandement le parcours scolaire instable « *Mes parents ont divorcé…en tout cas, il y avait beaucoup de problèmes…ça fait que j'ai lâché.* » (21S216F). De même, la nature des relations avec l'entourage immédiat, avec les enseignants et les confrères de classe se révèle tout aussi décisive. Enfin, les composantes socio-économiques, dont le manque de ressources pécuniaires, influencent également le choix de certains apprenants-adultes.

c. Facteurs institutionnels

Les facteurs institutionnels se composent de 21 réponses formulées par 24 apprenants-adultes (24 sur 47 ou 51,1 %) et réparties selon trois thèmes.



L'organisation même du système éducatif a souvent été remise en cause, notamment en raison d'un classement inapproprié, en classes régulières ou en cheminement particulier « *Je n'étais pas assez bonne pour aller au régulier, et trop pour le cheminement particulier.* » (03P25M). Aussi, le

manque de suivi des enseignants explique l'abandon du parcours scolaire de certains apprenants-adultes. À cela s'ajoute l'absence de mesures de prise en charge lors d'un retour après une suspension. Par ailleurs, quelques apprenants-adultes affirment que l'instabilité politique qui sévissait dans leur pays d'origine a causé leur abandon scolaire puisqu'ils étaient contraints de fuir leur pays pour éviter les situations de guerre. Qui plus est, les apprenants-adultes mentionnent que le contenu des programmes de formation ne convenait pas en soulignant que l'enseignement dispensé était inapproprié aux réalités de l'apprenant-adulte.

2.1.3 Parcours antérieurs interrompus au CEA

Certains apprenants-adultes ont déjà fait une première tentative au CEA fréquenté au moment de l'entrevue. Parmi les 50 apprenants-adultes (50 sur 65 ou 76,9 %) qui ont interrompu leur parcours, 11 (11 sur 50 ou 22,0 %) mentionnent avoir amorcé puis interrompu leurs études au CEA alors que 39 apprenants-adultes (39 sur 50 ou 78,0 %) n'ont effectué aucune démarche au CEA avant leur entrée il y a quelques mois à la formation des adultes. Cette section de l'analyse prend en considération la durée de la fréquentation du CEA lors de la première tentative ainsi que le délai entre le dernier arrêt et leur retour au CEA fréquenté au moment de l'entrevue. Les données recueillies sont présentées dans les tableaux 7 et 8.

Tableau 7 - Durée de la fréquentation du CEA lors de la première tentative des apprenants-adultes

	Moins de 3 mois	Entre 3 et 6 mois	6 mois et plus	Sans précision	Total
Nombre d'apprenants-adultes	1	1	3	6	11
Pourcentages	9,1 %	9,1 %	27,3 %	54,5 %	100,0 %

Parmi les 11 apprenants-adultes (11 sur 50 ou 22,0 %) ayant amorcé une première tentative au secteur de l'éducation des adultes, plus de la moitié, soit six apprenants-adultes (6 sur 11 ou 54,5 %), ne précise pas la durée de leur premier parcours au CEA. À ce nombre s'ajoute trois apprenants-adultes (3 sur 11 ou 27,3 %) ayant fréquenté une première fois le CEA pendant une période de six mois ou plus. Enfin, un seul apprenant-adulte (1 sur 11 ou 9,1 %) a fréquenté le CEA moins de trois mois et un autre (1 sur 11 ou 9,1 %) pendant une période s'échelonnant entre trois et six mois.

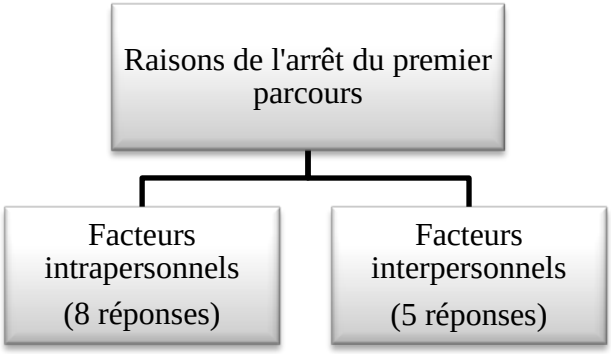
Tableau 8 - Délai entre le dernier arrêt et le retour actuel au CEA des apprenants-adultes

	Entre 2 et 4 ans	Entre 4 et 6 ans	Entre 6 et 8 ans	Entre 8 et 10 ans	10 ans et plus	Total
Nombre d'apprenants-adultes	4	3	1	1	2	11
Pourcentages	36,3 %	27,3 %	9,1 %	9,1 %	18,2 %	100,0 %

Plus de la moitié, soit sept des 11 apprenants-adultes (7 sur 11 ou 63,6 %) ayant fréquenté le CEA une première fois, mentionne un délai entre leur dernier arrêt et leur retour au CEA se situant entre deux et six ans. Seuls deux apprenants-adultes (2 sur 11 ou 18,2 %) réfèrent à un délai entre six et dix ans. Enfin, deux apprenants-adultes (2 sur 11 ou 18,2 %) mentionnent une période s'échelonnant sur 10 ans et plus. En définitive, parmi les apprenants-adultes ayant précisé la durée de leur premier parcours au CEA, un nombre plus important d'apprenants-adultes mentionne une fréquentation de six mois et plus. Quant au délai entre le dernier arrêt et le retour au CEA fréquenté au moment de l'entrevue, une majorité d'apprenants-adultes rapporte une période entre deux et six ans.

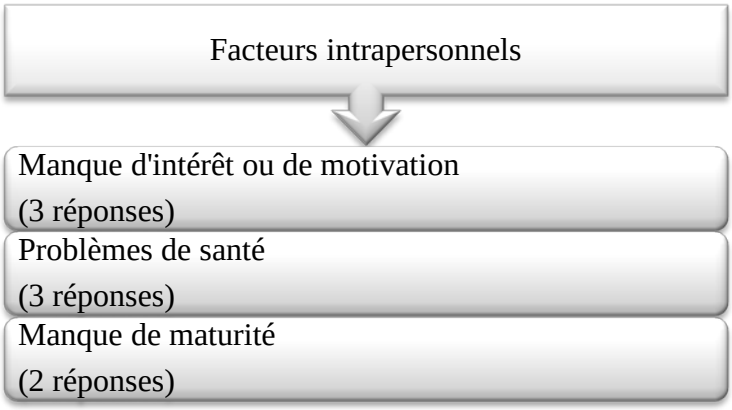
2.1.4. Raisons d'interruption des parcours antérieurs

Les 11 apprenants-adultes (11 sur 50 ou 22,0 %), dont le parcours scolaire avec interruption est caractérisé par un premier passage au CEA, font référence à divers facteurs pour expliquer l'arrêt de cette première tentative à la formation aux adultes. Les 39 autres apprenants-adultes (39 sur 50 ou 78,0 %) n'ont effectué aucun parcours à l'éducation des adultes précédant leur entrée au CEA. Cet arrêt du premier parcours au CEA peut avoir été influencé par des facteurs intrapersonnels, et interpersonnels. Aucun facteur institutionnel prépondérant n'a été soulevé. À cet égard, les réponses fournies par les apprenants-adultes, soit un total de 13, ont été thématisées.



a. Facteurs intrapersonnels

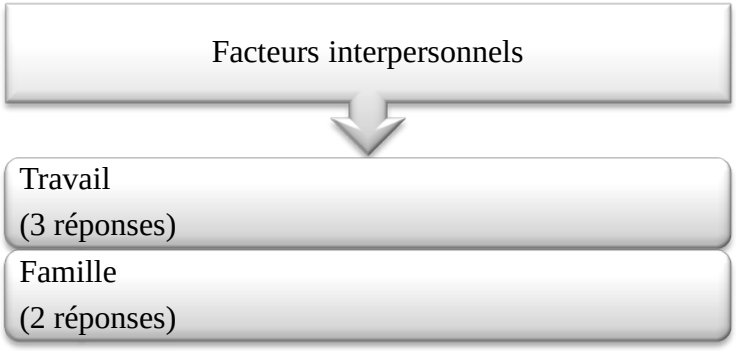
Les facteurs intrapersonnels se composent de huit réponses formulées par six apprenants-adultes (6 sur 11 ou 54,5 %) et réparties selon trois thèmes.



Les apprenants-adultes identifient le manque d'intérêt ou de motivation à l'égard de la formation scolaire comme raison de l'arrêt de leur premier parcours scolaire au CEA. À ce sujet, l'intérêt plus marqué pour la vie sociale que pour les études est reconnu par les apprenants-adultes comme facteur contribuant à délaisser leurs études au CEA « *Je n'étais pas emballé à aller à l'école… je pensais à mes soirées, je pensais à ce que j'allais faire en dehors de l'école, à ma vie sociale*. » (10S116M). Par ailleurs, l'état de santé précaire de certains apprenants-adultes a contraint ces derniers à mettre un terme à leur formation. Qui plus est, le manque de maturité des apprenants-adultes explique l'interruption du premier parcours au CEA. Quelques apprenants-adultes soulignent la nécessité de développer une plus grande maturité avant de retourner aux études.

b. Facteurs interpersonnels

Les facteurs interpersonnels se composent de cinq réponses formulées par sept apprenants-adultes (7 sur 11 ou 63,6 %) et réparties selon deux thèmes.



Les apprenants-adultes mentionnent l'attrait du marché du travail pour justifier l'arrêt du premier parcours au CEA en spécifiant qu'occuper un emploi semblait mieux convenir que l'école dans un

contexte de situation familiale et économique difficile « *J'étais une mère monoparentale, j'avais un enfant, ci et ça, nouvelle séparation […] Je me suis dit que le marché du travail était plus facile que l'école.* » (64S125F). D'ailleurs, les apprenants-adultes expriment que l'entourage a influencé leur choix d'intégrer le marché du travail plutôt que de poursuivre la formation au CEA. Également, les responsabilités parentales de certains apprenants-adultes, telles que la garde d'un enfant ou le début d'une grossesse, sont mentionnées pour expliquer l'interruption du premier parcours au CEA.

2.2 Parcours sans interruption

Sur les 65 apprenants-adultes interrogés, 15 (15 sur 65 ou 23,1 %) sont considérés comme ayant effectué un parcours scolaire sans interruption puisque le temps d'arrêt de leurs études s'avère inférieur à 1 an. Ces derniers ont été questionnés sur leur dernier niveau scolaire complété, sur les raisons qui ont motivé le premier arrêt et leur transfert au secteur de l'éducation des adultes, et finalement, sur les autres formations suivies avant leur entrée au CEA fréquenté au moment de l'entrevue.

2.2.1 Dernier niveau scolaire complété des apprenants-adultes

Dans cette catégorie, 15 apprenants-adultes (15 sur 65 ou 23,1 %) ont été interrogés sur leur niveau scolaire complété avant d'amorcer une formation au CEA. De ce nombre, 12 (12 sur 15 ou 80,0 %) sont de nationalité canadienne alors que les 3 autres (3 sur 15 ou 20,0 %) sont immigrants. À nouveau, deux dimensions ont été explorées dans cette catégorie, soit le niveau scolaire complété et le niveau abandonné. Ainsi, à titre d'exemple, un apprenant-adulte peut avoir complété sa deuxième année du secondaire et avoir amorcé sa troisième année sans toutefois l'avoir complétée. Ces deux indices ne sont pas toujours correspondants. Il s'agit de deux aspects nous fournissant des indices complémentaires quant au parcours initial des apprenants-adultes. Nous avons insisté sur le niveau complété par les apprenants-adultes en fournissant tout de même des informations concernant le niveau abandonné de ceux-ci. La répartition des données dans les tableaux 9, 10 et 12 respecte le niveau complété, qu'il s'agisse d'un niveau primaire, secondaire ou postsecondaire, ainsi que le statut de citoyenneté des apprenants-adultes.

a. Niveau primaire complété

Parmi les 15 apprenants-adultes (15 sur 65 ou 23,1 %) ayant un parcours sans interruption, un seul (1 sur 1 ou 6,7 %), ayant le statut d'immigrant, a complété une sixième année du primaire.

Tableau 9 - Indication du niveau complété au primaire par l'apprenant-adulte

Primaire			
Niveau	Canadien	Immigrant	Total
6e année	0	1	**1** (100,0 %)
Total	**0** (0,0 %)	**1** (100,0 %)	**1** (100,0 %)

Aucun apprenant-adulte n'a abandonné ses études au niveau primaire.

b. Niveau secondaire complété

Parmi les 15 apprenants-adultes (15 sur 65 ou 23,1 %) ayant un parcours sans interruption, 13 (13 sur 15 ou 86,6 %) ont complété un niveau secondaire. Le tableau 10 répartit les 13 apprenants-adultes (13 sur 15 ou 86,6 %) selon le niveau secondaire complété, en régulier ou en cheminement particulier, et selon le statut de citoyenneté.

Tableau 10 - Répartition des niveaux complétés au secondaire par les apprenants-adultes

Secondaire régulier				
Cycles	Niveaux	Canadiens	Immigrants	Total
1er cycle	Secondaire 1	1	0	**1** (7,7 %)
	Secondaire 2	2	0	**2** (15,4 %)
2e cycle	Secondaire 4	0	1	**1** (7,7 %)
Secondaire cheminement particulier				
Cheminement particulier	Général	1	0	**1** (7,7 %)
	FMS	1	0	**1** (7,7 %)
	Secondaire 4	1	0	**1** (7,7 %)
ISPJ	Général	4	0	**4** (30,7 %)
AS	Général	2	0	**2** (15,4 %)
	Total	**12** (92,3 %)	**1** (7,7 %)	**13** (100,0 %)

De ce nombre, neuf (9 sur 13 ou 69,2 %), tous de nationalité canadienne, ont complété un niveau secondaire en cheminement particulier. Majoritairement, ces apprenants-adultes ont complété un niveau en ISPJ (4 sur 9 ou 44,4 %). Pour les cinq autres, deux ont complété une attestation de stage (AS) et trois sont répartis entre le général, la formation à un métier semi-spécialisé (FMS) et la quatrième secondaire en cheminement particulier.

Sur ces 13 apprenants-adultes (13 sur 15 ou 86,6 %), quatre (4 sur 13 ou 30,8 %) ont complété un niveau secondaire au régulier. De ce nombre, trois apprenants-adultes (3 sur 4 ou 75,0 %) ont complété un niveau secondaire de premier cycle, soit deux Canadiens en deuxième secondaire et un Canadien en première secondaire. Seul un apprenant-adulte (1 sur 4 ou 25,0 %), immigrant de surcroît, a complété un niveau de deuxième cycle, soit la quatrième secondaire.

c. Niveau secondaire abandonné

Sur les 15 apprenants-adultes (15 sur 65 ou 23,1 %) interrogés, 14 (14 sur 15 ou 93,3 %) ont abandonné un niveau scolaire au secondaire dont neuf (9 sur 14 ou 64,3 %), tous de nationalité canadienne, en cheminement particulier. À cet égard, les niveaux complété et abandonné en cheminement particulier du secondaire sont identiques. De ce nombre, une majorité a abandonné un niveau en ISPJ (4 sur 9 ou 44,4 %). Pour les cinq autres (5 sur 9 ou 55,6 %), deux ont abandonné une AS et les trois autres sont répartis entre le général, la FMS et la quatrième secondaire en cheminement particulier. Le tableau 11 répartit les 14 apprenants-adultes (14 sur 15 ou 93,3 %) selon le niveau secondaire abandonné, au régulier ou en cheminement particulier, et selon le statut de citoyenneté.

Tableau 11 - Répartition des niveaux abandonnés au secondaire par les apprenants-adultes

Secondaire régulier				
Cycles	Niveaux	Canadiens	Immigrants	Total
1er cycle	Secondaire 1	1	1	**2** (14,3 %)
	Secondaire 2	2	0	**2** (14,3 %)
2e cycle	Secondaire 5	0	1	**1** (7,1 %)
Secondaire cheminement particulier				
Cheminement particulier	Général	1	0	**1** (7,1 %)
	FMS	1	0	**1** (7,1 %)
	Secondaire 4	1	0	**1** (7,1 %)
ISPJ	Général	4	0	**4** (28,7 %)
AS	Général	2	0	**2** (14,3 %)

	Total	**12** (85,7 %)	**2** (14,3 %)	**14** (100,0 %)

Parmi les 14 apprenants-adultes (14 sur 14 ou 93,3 %) ayant abandonné un niveau scolaire au secondaire, cinq (5 sur 14 ou 35,7 %) ont abandonné au régulier. De ce nombre, quatre (4 sur 5 ou 80,0 %) ont abandonné au premier cycle, soit deux Canadiens en deuxième secondaire et respectivement un Canadien et un immigrant en première secondaire. Enfin, un seul apprenant-adulte (1 sur 5 ou 20,0 %), ayant le statut d'immigrant, a abandonné au deuxième cycle du secondaire, soit en cinquième secondaire.

d. Niveau postsecondaire complété

Sur le total des 15 apprenants-adultes (15 sur 65 ou 23,1 %) ayant un parcours scolaire considéré sans interruption, un seul apprenant-adulte (1 sur 15 ou 6,7 %), ayant le statut d'immigrant, a complété une formation de niveau collégial.

Tableau 12 – Indication du niveau postsecondaire complété par l'apprenant-adulte

Collégial			
Niveau	Canadien	Immigrant	Total
Général complété	0	1	**1** (100,0 %)
Total	**0** (0,0 %)	**1** (100,0 %)	**1** (100,0 %)

e. Niveau postsecondaire abandonné

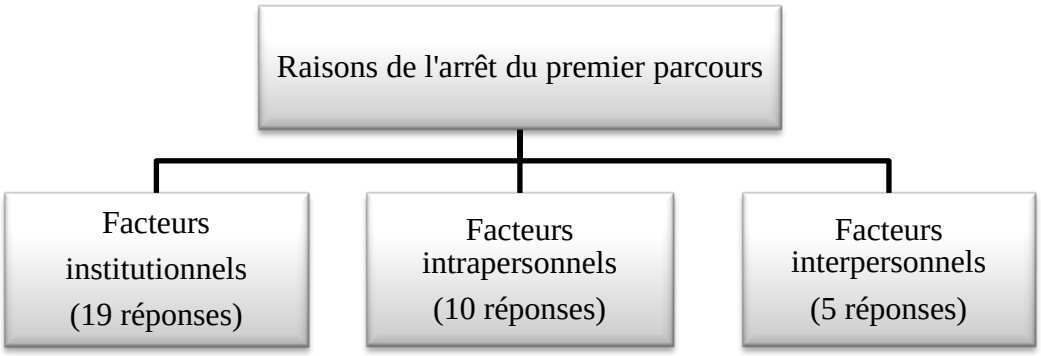
Sur le total des 15 apprenants-adultes (15 sur 65 ou 23,1 %) ayant un parcours scolaire considéré sans interruption, un seul apprenant-adulte (1 sur 15 ou 6,7 %), ayant le statut d'immigrant, a abandonné au niveau universitaire.

Tableau 13 – Indication du niveau postsecondaire abandonné par l'apprenant-adulte

Universitaire			
Niveau	Canadien	Immigrant	Total
Général complété	0	1	**1** (100,0 %)
Total	**0** (0,0 %)	**1** (100,0 %)	**1** (100,0 %)

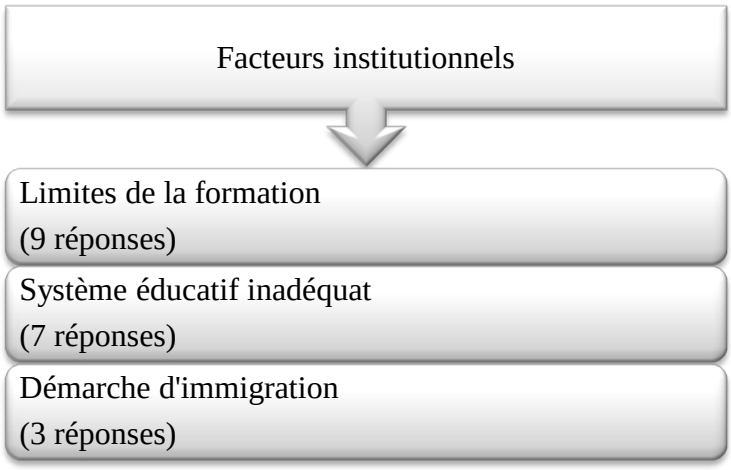
2.2.2 Raisons d'interruption des études et, ou de transfert au secteur des adultes

Les 15 apprenants-adultes (15 sur 65 ou 23,1 %) considérés comme ayant un parcours scolaire sans interruption ont été questionnés sur les raisons qui ont motivé leur interruption des études et, ou leur transfert vers le secteur de l'éducation des adultes. Notons que cette interruption n'est pas considérée comme un abandon scolaire compte tenu de sa durée inférieure à 1 an. Des dimensions institutionnelles, intrapersonnelles ou interpersonnelles son évoquées par les adultes pour expliquer cette interruption d'études vers un transfert au secteur de l'éducation des adultes. À cet égard, les 34 réponses fournies par les apprenants-adultes, ont été thématisées.



a. Facteurs institutionnels

Les facteurs institutionnels se composent de 19 réponses formulées par 12 apprenants-adultes (12 sur 15 ou 80,0 %) qui sont réparties selon trois thèmes.

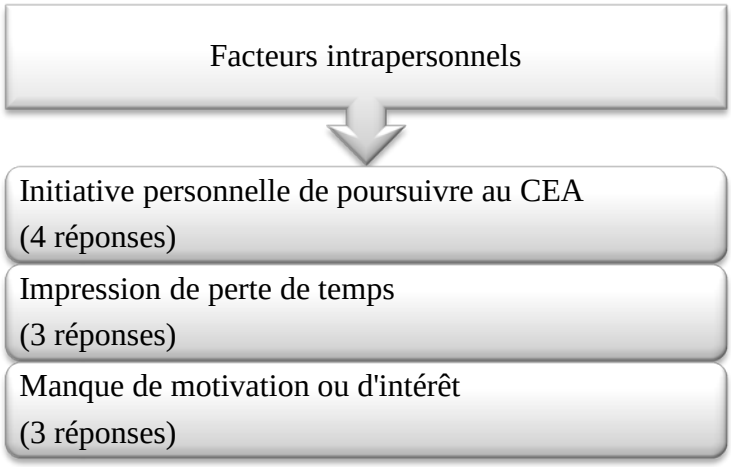


Concernant les limites de la formation, les apprenants-adultes soutiennent que la formation ne répondait pas aux attentes en n'offrant que des équivalences qui ne permettaient pas l'obtention d'un diplôme « *C'est juste un équivalent de… même pas de secondaire. C'est juste pour entrer sur*

le marché du travail. » (24P16F). De plus, les apprenants-adultes soulèvent que l'arrêt du premier parcours au CEA a été causé par la non-rémunération des stages dans le cadre de leur formation. Également, les apprenants-adultes relèvent des lacunes au sein du système éducatif. À cet effet, ils expliquent que la formation ne permettait pas une progression des apprentissages. D'ailleurs, la classe spécialisée, étant en surnombre, n'était pas en mesure d'offrir la formation qui correspondait aux besoins des apprenants-adultes en question. Enfin, certains apprenants-adultes mentionnent que leurs démarches entreprises pour immigrer au Canada ont nécessité un bref arrêt des études.

b. Facteurs intrapersonnels

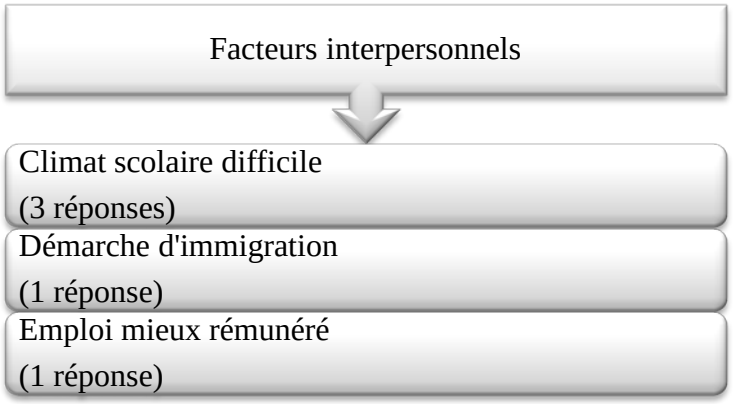
Les facteurs intrapersonnels se composent de 10 réponses formulées par huit apprenants-adultes (8 sur 15 ou 53,3 %) qui sont réparties selon trois thèmes.



Pour ce qui est des facteurs intrapersonnels, le choix d'orienter la poursuite de la formation vers l'éducation aux adultes a influencé certains apprenants-adultes à mettre un terme à leur parcours scolaire initial « *J'ai lâché et puis… dans le fond, j'ai fini mon année scolaire à mon école secondaire et je suis allée m'inscrire direct au CEA* » (45P16M). En outre, l'impression de perte de temps, conséquence de la répétition des notions apprises et l'absence d'intérêt ou de motivation à l'égard des études ont contribué de manière significative au premier arrêt de la formation.

c. Facteurs interpersonnels

Les facteurs interpersonnels se composent de cinq réponses formulées par cinq apprenants-adultes (5 sur 15 ou 33,3 %) qui sont réparties selon trois thèmes.



Enfin, parmi les raisons qui expliquent l'arrêt momentané de la formation scolaire, la relation difficile avec un formateur est principalement mentionnée. Cette difficulté relationnelle se traduit, d'une part, par un événement conflictuel survenu avec un formateur en raison du rythme et de la charge de travail imposés « *L'enseignant que j'avais nous poussait trop pour ce qu'on pouvait faire*. *J'étais quand même la personne la plus vite de la classe, mais l'enseignant me poussait quand même*. » (35P16M). Également, les apprenants-adultes mentionnent l'influence d'une personne de l'entourage pour entreprendre une démarche d'immigration qui impliquait l'arrêt du parcours scolaire. Qui plus est, l'objectif d'obtenir un emploi mieux rémunéré, ce que les stages de la formation en cheminement particulier n'offraient pas, justifie le premier arrêt des études. Néanmoins, les causes évoquées pour les facteurs interpersonnels demeurent tout de même peu significatives en raison du nombre limité de réponses obtenues.

Synthèse partielle – Parcours antérieurs des apprenants-adultes

Les 65 apprenants-adultes ont été questionnés sur leur parcours scolaire antérieur à leurs études en cours au CEA au moment de l'entrevue. Il est apparu que 76,9% ont interrompu leur scolarité depuis plus d'un an contre 23,1% dont le parcours scolaire antérieur est en continuité avec leurs études actuelles au CEA.

Pour les 50 adultes ayant interrompu leur parcours scolaire, ceux-ci ont majoritairement complété un niveau du secondaire et 100% d'entre eux déclarent avoir abandonné leurs études initiales. C'est surtout au secondaire que cet abandon se réalise pour les Canadiens. Il est constaté que les immigrants ayant interrompu leurs études sont plus scolarisés que les Canadiens et que ces derniers sont peu présents au niveau postsecondaire. Notons aussi que 11 des 50 adultes étaient en cheminement particulier (22%). L'abandon au primaire des immigrants est à associer aux instabilités politiques. Les dimensions qui entrent le plus en jeu dans l'arrêt des études sont la démotivation à l'égard du système scolaire, les difficultés d'ordre comportemental, les difficultés scolaires, le manque de soutien et les problèmes familiaux, les problèmes relationnels avec les formateurs et les pairs en classe, un classement scolaire inapproprié. Parmi les adultes ayant un parcours scolaire avec interruption, 11 sur 50 ont amorcé un parcours au CEA mais y ont mis fin. Dans ce cas-ci, ce sont un manque de motivation, des problèmes de santé, un manque de maturité, l'attrait du marché du travail et des responsabilités parentales qui ont motivé l'arrêt. On voit que les motifs d'arrêt des études ne sont pas associés à l'école mais à des dimensions personnelles et interpersonnelles.

Pour les 15 autres apprenants-adultes ayant eu un parcours scolaire sans interruption et qui sont passés au CEA dans un délai inférieur à 1 an, un seul immigrant a complété sa sixième année du primaire. Les autres ont complété et abandonné un des niveaux du secondaire : ils proviennent en majorité (60%) du cheminement particulier. Un seul apprenant-adulte a complété une formation de niveau collégial et a abandonné à l'université. En ce qui les concerne, l'interruption temporaire et leur choix de transférer au secteur de l'éducation des adultes (où ils sont aux études au moment de l'entrevue) s'expliquent par les limites de leur formation initiale (pas de diplôme et pas de progression des apprentissages), un climat scolaire difficile, un système éducatif inadéquat, des démarches d'immigration et une initiative personnelle de poursuivre au CEA. Pour les canadiens, c'est clairement l'école qui pose problème. Ils ont l'impression d'y perdre leur temps. Le secondaire est une période cruciale pour abandonner ses études ou transférer dans un CEA qui apparaît comme une nouvelle option plutôt que de perdre son temps au secteur jeune.

Les immigrants ont un comportement fort différent. Ils sont également répartis selon les niveaux scolaires complétés et, ou abandonnés. Leurs choix scolaires sont influencés par l'immigration et le contexte de celle-ci (guerres, crises, etc.)

3. DELAIS ET RAISONS D'INSCRIPTION AU CEA DES APPRENANTS-ADULTES

À la suite de l'analyse du parcours antérieur des apprenants-adultes interrogés, l'enquête s'est intéressée à la situation de ceux-ci lors de leur arrivée au CEA fréquenté au moment de l'entrevue. Sur les 65 apprenants-adultes interrogés, l'analyse suivante distingue ceux dont le parcours est considéré avec interruption (50 sur 65 ou 76,9 %) de ceux ayant un parcours sans interruption (15 sur 65 ou 23,1 %). Ainsi, les apprenants-adultes ont été questionnés sur le délai entre le premier arrêt de leurs études et leur entrée au CEA, les raisons qui expliquent un tel délai ainsi que les raisons qui ont motivé leur entrée au CEA.

3.1 Parcours avec interruption

Sur les 65 apprenants-adultes interrogés, 50 (50 sur 65 ou 76,9 %) sont considérés comme ayant effectué un parcours scolaire interrompu en raison d'un temps d'arrêt de leurs études, supérieur à 1 an.

3.1.1 Délai d'inscription au CEA fréquenté au moment de l'entrevue

Sur les 65 apprenants-adultes interrogés, 50 (50 sur 65 ou 76,9 %) sont considérés comme ayant effectué un parcours scolaire avec interruption en raison d'un temps d'arrêt de leurs études supérieur à 1 an. Le tableau 14 expose le portrait de ces 50 apprenants-adultes en regard du délai entre leur premier arrêt scolaire et leur entrée au CEA.

Tableau 14 - Délai entre le premier arrêt et l'entrée au CEA fréquenté au moment de l'entrevue pour des apprenants-adultes ayant un parcours avec interruption

	Entre 1 et 2 ans	Entre 2 et 5 ans	Entre 5 et 10 ans	10 ans	Entre 10 et 20 ans	Plus de 20 ans	Total
Nombre d'apprenants-adultes	14	8	10	6	4	8	50
Pourcentage	28,0 %	16,0 %	20,0 %	12,0 %	8,0 %	16,0 %	100,0 %
Canadiens	11	5	5	3	2	6	32
Immigrants	3	3	5	3	2	2	18

Près du tiers des apprenants-adultes (14 sur 50 ou 28,0 %), ont indiqué un délai entre un an et deux ans. En outre, 10 des apprenants-adultes (10 sur 50 ou 20,0 %) ont effectué une entrée au CEA après un arrêt entre 5 et 10 ans. Le tableau 14 révèle également une parité de huit

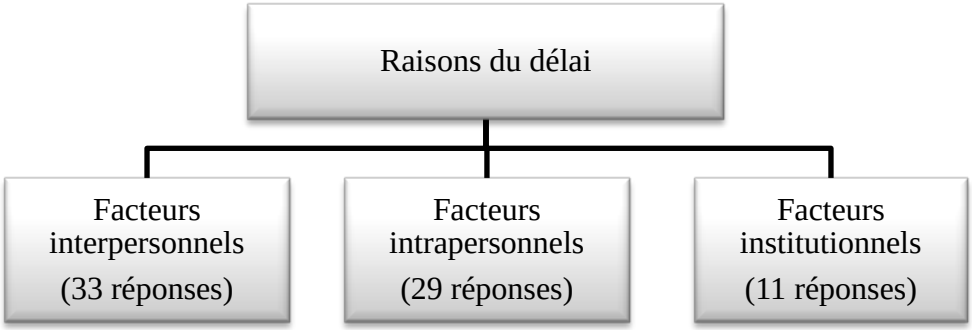
apprenants-adultes qui ont mentionné un délai entre deux et cinq ans (8 sur 50 ou 16,0 %) ou de plus de 20 ans (8 sur 50 ou 16,0 %) avant d'entreprendre une démarche de retour aux études. À cela s'ajoute six apprenants-adultes (6 sur 50 ou 12,0 %) qui affirment que le délai entre le premier arrêt de leurs études et leur entrée au CEA a été d'une durée de 10 ans alors que quatre apprenants-adultes (4 sur 50 ou 8,0 %) rapportent un délai entre 10 ans et 20 ans.

De manière générale, 32 apprenants-adultes, (32 sur 50 ou 64,0 %), soit plus de la moitié, ont fait état d'un délai se situant entre un an et 10 ans. Aussi, un total de 18 apprenants-adultes (18 sur 50 ou 36,0 %) rapporte avoir vécu un délai de plus de 10 ans entre leur premier arrêt scolaire et leur entrée au CEA.

Enfin, le nombre le plus important de Canadiens (11 sur 32 ou 34,4 %) se situe dans la catégorie d'un délai entre un an et deux ans. Les immigrants, pour leur part, se voient répartis de manière quasi équitable tant dans les catégories des délais les plus courts que de celles des plus longs, le plus grand nombre de ceux-ci (5 sur 18 ou 27,8 %) se situant dans la catégorie d'un délai entre cinq et 10 ans.

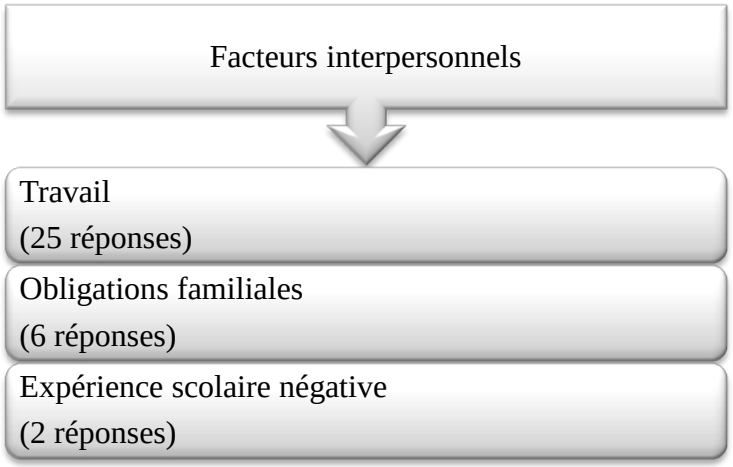
3.1.2 Raisons du délai d'inscription au CEA fréquenté au moment de l'entrevue

Sur les 50 apprenants-adultes (50 sur 65 ou 76,9 %) considérés comme ayant un parcours avec interruption, 47 (47 sur 50 ou 94,0 %) ont fourni des réponses relativement aux raisons qui justifient le délai entre leur premier arrêt scolaire et leur entrée au CEA. Ce délai s'explique par des facteurs interpersonnels, intrapersonnels ou institutionnels. Les 64 réponses fournies par les apprenants-adultes ont été thématisées.



a. Facteurs interpersonnels

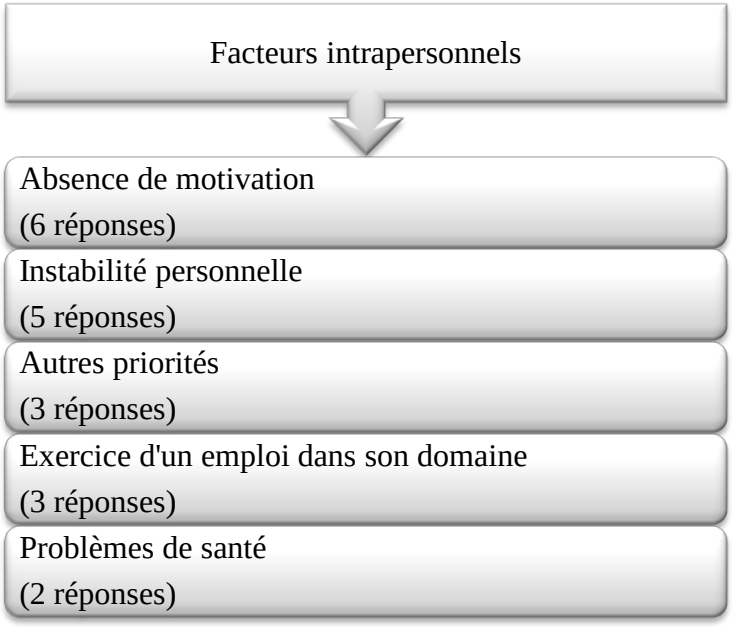
Les facteurs interpersonnels se composent de 33 réponses formulées par 27 apprenants-adultes (27 sur 47 ou 57,4 %) et sont réparties selon trois thèmes.



Au regard des facteurs interpersonnels mentionnés, l'intégration au marché du travail demeure la raison principale qui explique le délai entre le premier arrêt des études et le retour au CEA « *J'ai encore retrouvé un emploi bien rémunéré alors j'ai encore lâché l'école, pour retourner travailler.*» (65S125M). Aussi, les obligations et responsabilités parentales telles que le début d'une grossesse ou le statut de parent monoparental, s'avèrent, mais dans une moindre mesure, une cause de l'absence prolongée du réseau scolaire de certains apprenants-adultes. De même, pour une minorité d'apprenants-adultes, le passage au secondaire a été une période suffisamment traumatisante pour inciter ces derniers à repousser le retour dans un environnement scolaire.

b. Facteurs intrapersonnels

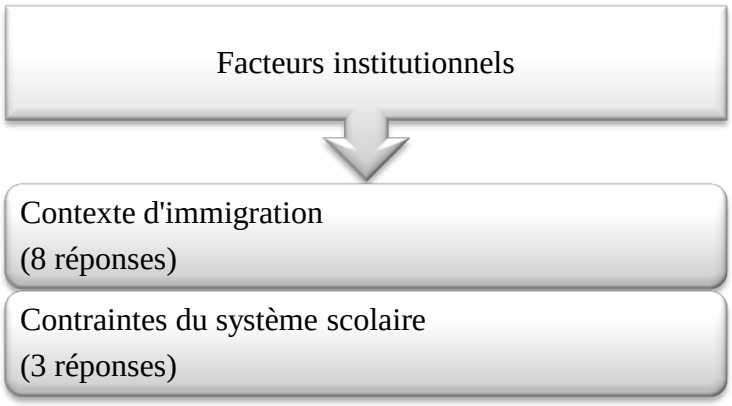
Les facteurs intrapersonnels font l'objet de 19 réponses formulées par 20 apprenants-adultes (20 sur 47 ou 42,5 %) et sont réparties selon cinq thèmes.



Pour ce qui est des facteurs intrapersonnels, l'absence de motivation à l'égard d'un retour aux études explique principalement le délai entre le premier arrêt des études et l'entrée au CEA « *Retourner, ça ne me tentait juste pas*. » (52S116F). Toutefois, il importe de tenir compte également de la précarité et de l'instabilité du cadre de vie de certains apprenants-adultes. De même, des apprenants-adultes avaient tout simplement des priorités, des plans de vie qui excluaient un retour aux études. Enfin, l'exercice d'un emploi dans le domaine de formation a retardé l'entrée au CEA tout comme, pour certains, un état de santé précaire.

c. Facteurs institutionnels

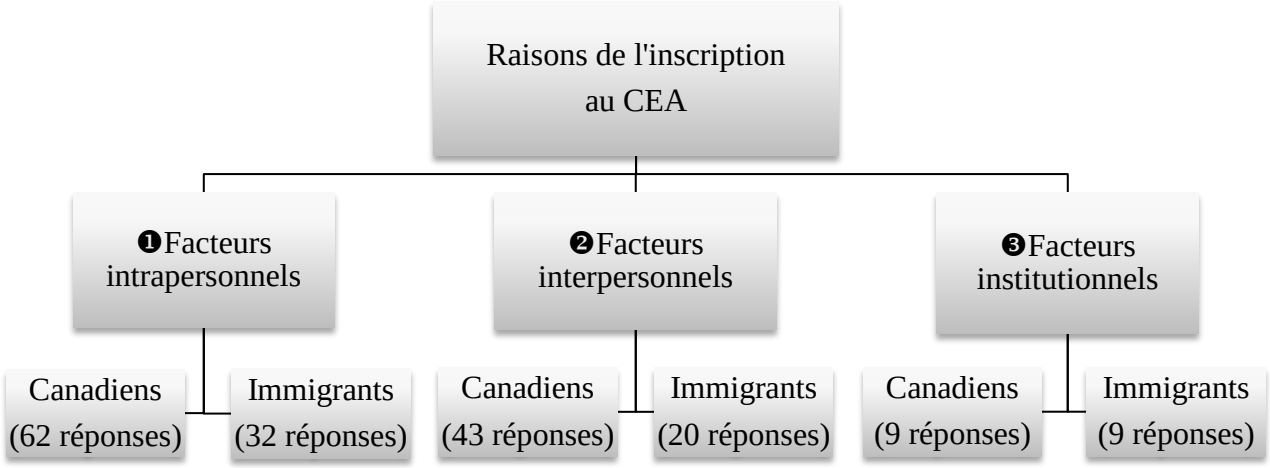
Les facteurs institutionnels regroupent 11 réponses formulées par 11 apprenants-adultes (11 sur 47 ou 23,4 %) et sont réparties selon deux thèmes.



Du point de vue des facteurs institutionnels, le contexte d'immigration et les démarches qui l'accompagnent expliquent majoritairement le délai entre le premier arrêt des études et le retour au CEA des apprenants-adultes ayant un parcours scolaire considéré avec interruption. Pour peu d'apprenants-adultes, les exigences et les contraintes administratives des organisations scolaires sont également en cause « *J'avais comme choix d'aller au [nom de l'école] ou au [nom du CEA]. Mais malheureusement au [nom de l'école] je n'avais pas mon secondaire 2 au complet et au [CEA], quelques jours après j'avais mes seize ans, mais je ne pouvais pas pareil*. » (39P16F).

3.1.3 Raisons de l'inscription au CEA

Dans cette catégorie, 50 apprenants-adultes (50 sur 65 ou 76,9 %), ayant un parcours scolaire avec interruption, ont été interrogés sur les motifs qui les ont incités à reprendre les études au CEA. De ce nombre, 32 (32 sur 50 ou 64,0 %) sont de nationalité canadienne alors que les 18 autres (18 sur 50 ou 36,0 %) ont le statut d'immigrant. Ces apprenants-adultes font référence à divers facteurs pour expliquer leur arrivée à l'éducation aux adultes. Celle-ci peut avoir été influencée par des facteurs intrapersonnels, interpersonnels, ou institutionnels. Les 175 réponses fournies par les apprenants-adultes ont été thématisées.

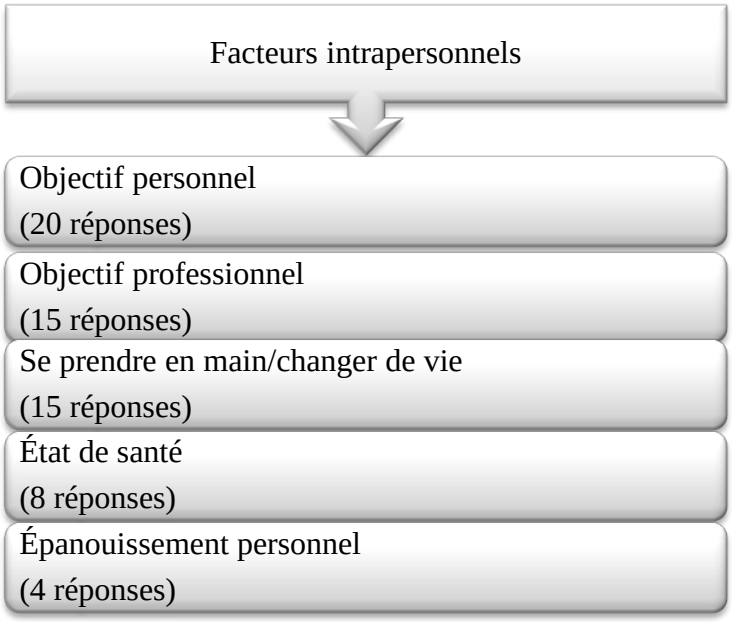


a. Canadiens

Sur les 50 apprenants-adultes (50 sur 65 ou 76,9 %), 32 (32 sur 50 ou 64,0 %) sont de nationalité canadienne et ils ont formulé 114 réponses réparties entre les facteurs intrapersonnels, interpersonnels et institutionnels.

a.1 Facteurs intrapersonnels

Les facteurs intrapersonnels regroupent 62 réponses formulées par 29 apprenants-adultes (29 sur 32 ou 90,6 %) et sont réparties selon cinq thèmes.

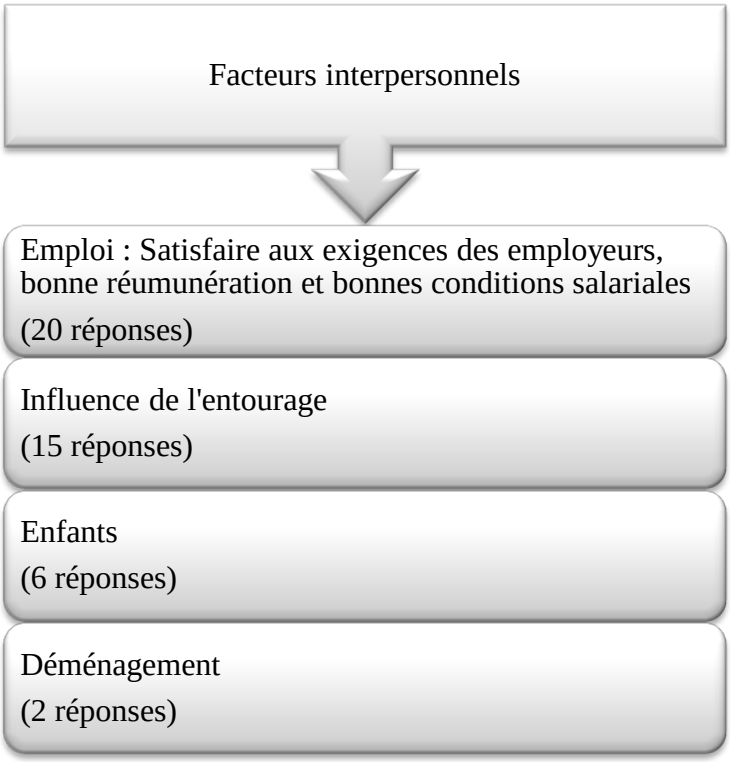


Au regard des facteurs intrapersonnels, près du tiers des apprenants-adultes affirment avoir entrepris des études au CEA dans le but d'obtenir un diplôme d'études ou des équivalents permettant de poursuivre leur formation scolaire ou d'intégrer le marché du travail. À cet égard,

pour un nombre important d'apprenants-adultes, avoir un objectif professionnel concret les a grandement motivés à entrer au CEA « *Pour le métier que je veux faire, charpentier-menuisier, ça me prend français, mathématiques et anglais de secondaire 4. C'est vraiment mon but.* » (65S125M). De plus, la volonté de se prendre en main, d'améliorer son sort et d'avoir le pouvoir de changer de vie a également influencé les apprenants-adultes. Toutefois, pour certains, la réorientation professionnelle découle d'un problème de santé dont les conséquences ont exigé un changement de carrière. Enfin, les apprenants-adultes soutiennent que leur volonté d'avoir une meilleure éducation, de posséder une plus grande culture générale, offrant ainsi la possibilité d'accéder à un statut social plus enviable fait partie des raisons de leur arrivée au CEA.

a.2 Facteurs interpersonnels

Les facteurs interpersonnels se composent de 43 réponses formulées par 28 apprenants-adultes (28 sur 32 ou 87,5 %) et réparties selon six thèmes.

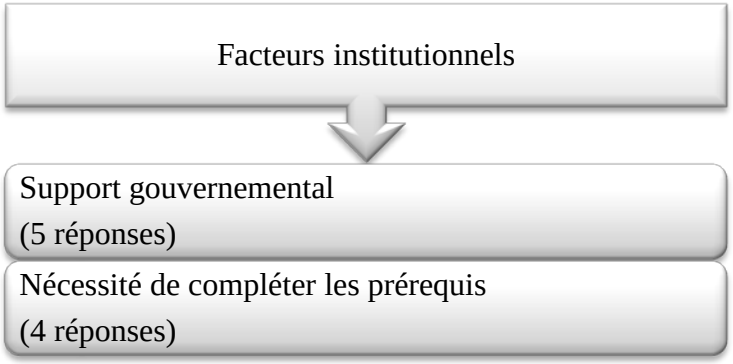


Le désir d'exercer une activité professionnelle dont les conditions de travail et celles relatives au revenu sont en mesure d'améliorer la qualité de vie a joué un rôle prépondérant dans la décision d'entrer au CEA. De plus, les apprenants-adultes soutiennent que leur arrivée au CEA provient de la nécessité de satisfaire les exigences de qualifications académiques de certains employeurs. Qui plus est, quelques apprenants-adultes se sont inscrits au CEA pour être plus qualifiés et obtenir des emplois mieux rémunérés dans le but de préserver le bien-être familial. Les apprenants-adultes mentionnent ensuite l'influence exercée par les membres de leur entourage comme incitatif à

s’inscrire au CEA. Cette influence, provenant majoritairement de la famille ou d’amis, prenait la forme de conseils, de commentaires ou d’une prise de conscience en regard des conditions de vie de personnes signifiantes pour l’apprenant-adulte « *C'est ma mère qui m’en a parlé, parce qu’avant, elle aussi elle était venue ici au CEA.* » (27S116M). De même, la volonté parentale d’offrir ce qu’il y a de mieux à ses enfants, figure aussi parmi les raisons évoquées pour justifier un retour au CEA. De plus, l’arrivée au CEA des apprenants-adultes vise à satisfaire les exigences de qualifications académiques de certains employeurs. Qui plus est, quelques apprenants-adultes se sont inscrits au CEA pour être plus qualifiés et obtenir des emplois mieux rémunérés dans le but de préserver le bien-être familial. Enfin, une des raisons énoncées à un déménagement, qui motive ensuite un retour aux études.

a.3 Facteurs institutionnels

Les facteurs institutionnels regroupent 9 réponses formulées par 10 apprenants-adultes (10 sur 32 ou 31,3 %), réparties selon deux thèmes.



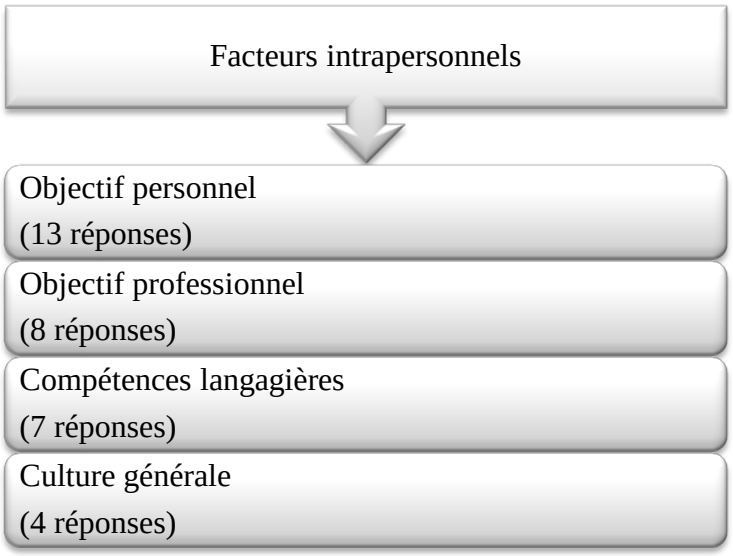
Les subventions gouvernementales offertes pour étudier de même que la nécessité réussir des prérequis en vue de la poursuite d’études postsecondaires ont motivé le retour aux études. « *Pour le métier que je veux faire, charpentier-menuisier, ça me prend français, mathématiques et anglais de secondaire 4.* » (65S125M).

b. Immigrants

Sur les 50 apprenants-adultes (50 sur 65 ou 76,9 %), 18 (18 sur 50 ou 36,0 %) ont le statut d’immigrant et ils ont formulé 61 réponses réparties entre les facteurs intrapersonnels, interpersonnels et institutionnels.

b.1 Facteurs intrapersonnels

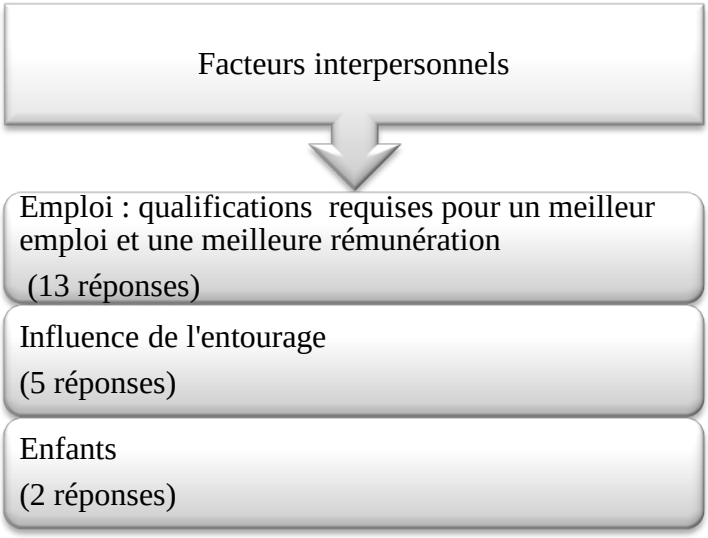
Les facteurs intrapersonnels se composent de 32 réponses formulées par 18 apprenants-adultes (18 sur 18 ou 100,0 %) et réparties selon quatre thèmes.



En définitive, les raisons qui ont motivé les apprenants-adultes immigrants à s'inscrire au CEA relèvent des objectifs personnels propres à chacun « *Mon rêve, c'est quitter l'aide sociale, mais sans diplôme c'est vraiment difficile. Maintenant, j'ai un espoir de pouvoir quitter l'aide sociale*. » (22F25F). Ces objectifs réfèrent majoritairement à la volonté de compléter des études secondaires avec le but, pour la plupart, de poursuivre une formation postsecondaire. Aussi, le souhait d'exercer un métier a contribué à encourager les nouveaux arrivants à reprendre les études, et à améliorer les habiletés langagières en français pour intégrer le marché du travail. Enfin, améliorer son niveau de culture générale figure également parmi les motivations énoncées.

b.2 Facteurs interpersonnels

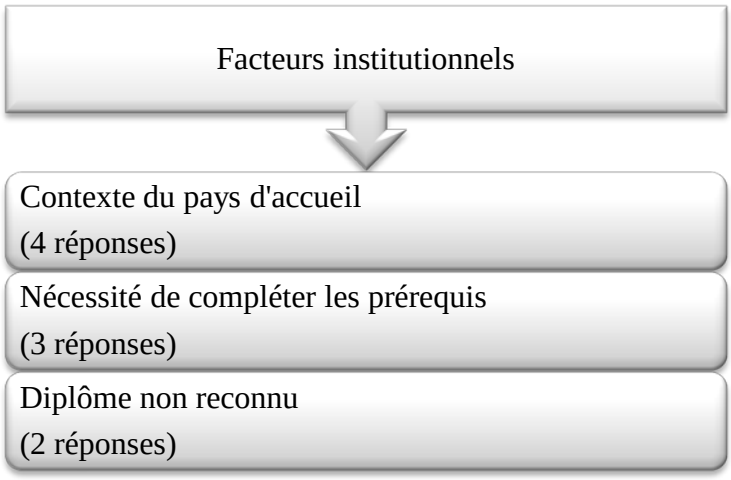
Les facteurs interpersonnels regroupent 20 réponses formulées par 15 apprenants-adultes (15 sur 18 ou 83,3 %), réparties selon trois thèmes.



Les apprenants-adultes nouvellement arrivés expliquent leur entrée au CEA par l'objectif d'acquérir des qualifications professionnelles pour exercer un emploi dont les conditions salariales permettraient d'améliorer leur qualité de vie et de répondre aux besoins des enfants à charge. Aussi, l'entrée au CEA s'explique par l'influence, directe ou indirecte, exercée par un proche ou, implicitement, par le jugement de la société envers ceux qui n'ont pas de diplôme « *Si tu n'as pas de formation et que tu n'as rien, que tu n'as pas ton diplôme, dans la vie tu ne vaux rien devant le monde*. » (14F16F).

b.3 Facteurs institutionnels

Les facteurs institutionnels se composent de neuf réponses formulées par 10 apprenants-adultes (10 sur 18 ou 55,6 %), réparties selon trois thèmes.



Enfin, pour plus du tiers des réponses obtenues, l'accessibilité aux études qui était offerte ainsi que le cadre socio-politique stable du pays d'accueil ont favorisé l'entrée au CEA des nouveaux arrivants « *Déjà le calme et on a un endroit où rester sans problème, on a de quoi payer notre appartement, se nourrir. Je pense que c'est ça qui est vraiment à l'origine de l'entrée au CEA*.» (36S125F). De plus, quelques apprenants-adultes soulèvent l'impératif de compléter les prérequis exigés pour entreprendre la formation souhaitée. Par ailleurs, les apprenants-adultes font état des contraintes liées aux exigences des institutions scolaires, soit la reconnaissance d'un diplôme acquis dans le pays d'origine ou l'obtention des prérequis pour la poursuite des études.

3.2 Parcours sans interruption

Sur les 65 apprenants-adultes interrogés, 15 (15 sur 65 ou 23,1 %) sont considérés comme ayant effectué un parcours scolaire sans interruption puisque le temps d'arrêt de leurs études est inférieur à 1 an.

3.2.1 Délai d'inscription au CEA fréquenté au moment de l'entrevue

Sur les 65 apprenants-adultes interrogés, 15 (15 sur 65 ou 23,1 %) sont considérés comme ayant effectué un parcours scolaire sans interruption puisque le temps d'arrêt de leurs études s'avère inférieur à 1 an. Le tableau ci-dessous expose le portrait de ces 15 apprenants-adultes en regard du délai entre leur premier arrêt scolaire et leur entrée au CEA.

Tableau 15 - Délai d'entrée au CEA fréquenté au moment de l'entrevue pour des apprenants-adultes ayant un parcours sans interruption

	Moins de 6 mois	Entre 6 mois et 1 an	Total
Nombre d'apprenants-adultes	13	2	15
Pourcentages	86,7 %	13,3 %	100,0 %
Canadiens	11	1	12
Immigrants	2	1	3

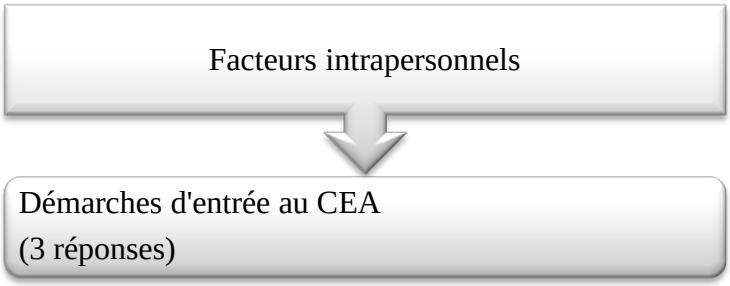
Il est possible de noter qu'une large majorité des 15 apprenants-adultes, soit 13 de ceux-ci (13 sur 15 ou 86,7 %), a effectué son entrée au CEA dans un délai de six mois ou moins. Les deux autres (2 sur 15 ou 13,3 %) ont effectué ce même retour après un arrêt de six mois à un an. Par ailleurs, sur les 13 apprenants-adultes mentionnés précédemment, seuls deux immigrants (2 sur 13 ou 15,4 %) sont de ce nombre, les 11 autres (11 sur 13 ou 84,6 %) étant des Canadiens.

3.2.2 Raisons du délai d'inscription au CEA fréquenté au moment de l'entrevue

Sur les 15 apprenants-adultes (15 sur 65 ou 23,1 %) considérés comme ayant un parcours sans interruption, 7 (7 sur 15 ou 46,7 %) ont fourni des réponses relativement aux raisons qui justifient le délai entre le premier arrêt scolaire et l'entrée au CEA des apprenants-adultes. Ce délai s'explique par des facteurs intrapersonnels, aucune des réponses ne référant à des facteurs interpersonnels ou institutionnels. À cet égard, trois réponses ont été fournies par les apprenants-adultes.

a. Facteurs intrapersonnels

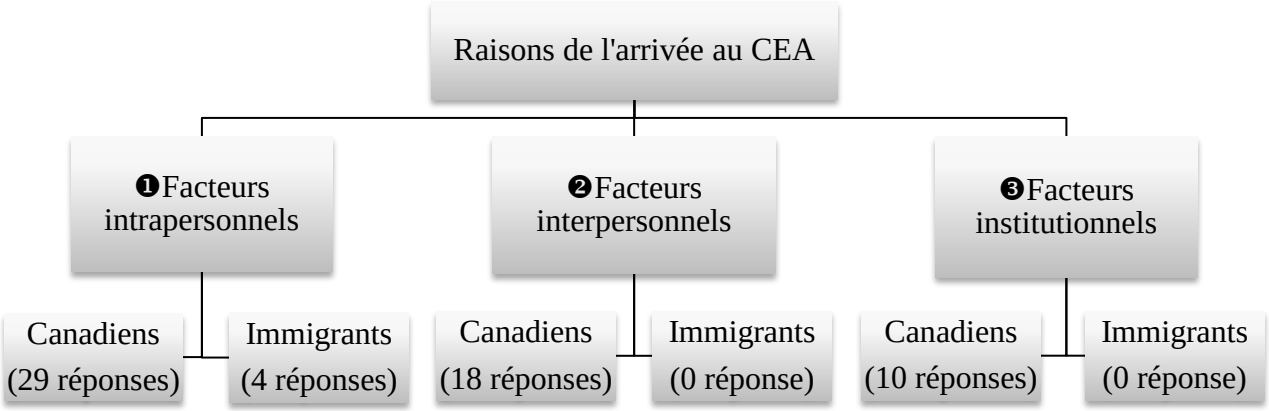
Les facteurs intrapersonnels regroupent trois réponses formulées qui témoignent d'un seul thème.



Pour les apprenants-adultes, ce sont les démarches d'entrée au CEA qui occasionnent un délai d'entrée au CEA. Or, il y a de l'attente avant de pouvoir s'inscrire à la formation aux adultes « *Je me suis dit si je lâche l'école je vais entrer tout de suite au CEA. Je suis entrée environ deux ou trois mois après*. » (35P16M).

3.2.3 Raisons d'inscription au CEA

Dans cette catégorie, 15 apprenants-adultes (15 sur 65 ou 23,1 %), ayant un parcours scolaire sans interruption, ont été interrogés sur les motifs qui les ont incités à reprendre les études au CEA. De ce nombre, 12 (12 sur 15 ou 80,0 %) sont de nationalité canadienne alors que les trois autres (3 sur 15 ou 20,0 %) ont le statut d'immigrant. Ces apprenants-adultes font référence à divers facteurs pour expliquer leur arrivée à l'éducation aux adultes. Celle-ci peut avoir été influencée par des facteurs intrapersonnels, interpersonnels, ou institutionnels. Les 61 réponses fournies par les apprenants-adultes ont été thématisées.

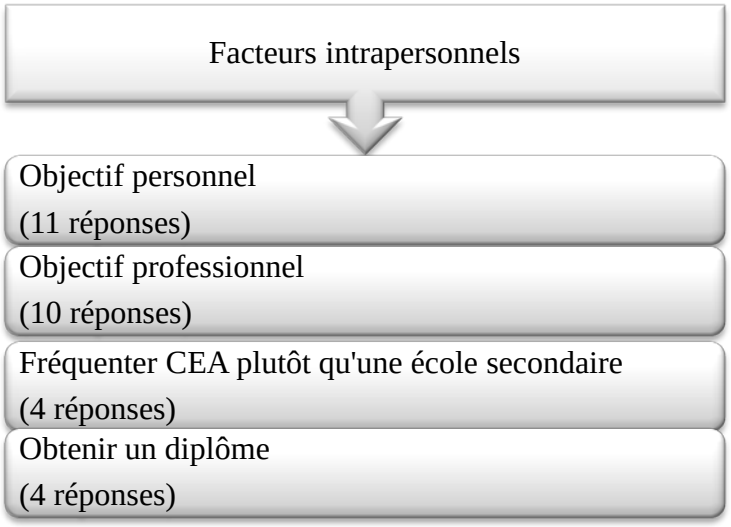


a. Canadiens

Sur les 15 apprenants-adultes (15 sur 65 ou 23,1 %), 12 (12 sur 15 ou 20,0 %) sont de nationalité canadienne et ils ont formulé 58 réponses réparties entre les facteurs intrapersonnels, interpersonnels et institutionnels.

a.1 Facteurs intrapersonnels

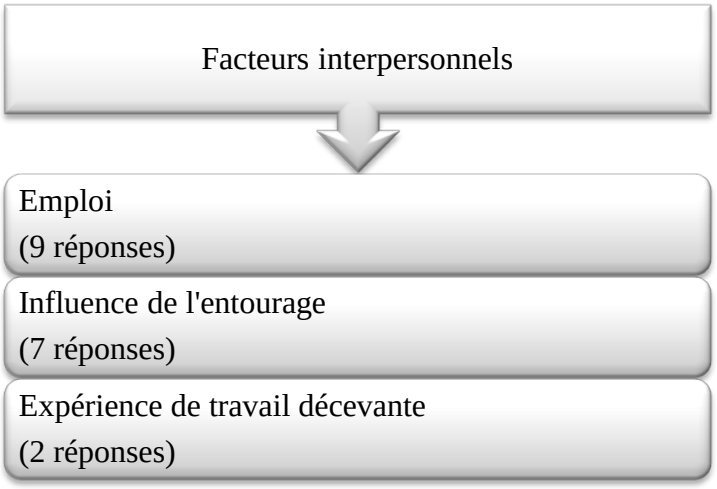
Les facteurs intrapersonnels regroupent 29 réponses formulées par 12 apprenants-adultes (12 sur 12 ou 100,0 %), réparties selon quatre thèmes.



Les réponses des adultes montrent le double objectif personnel et professionnel des apprenants-adultes dans la décision d'entreprendre des études au CEA. En ce sens, les apprenants-adultes désirent compléter leur secondaire pour être en mesure par la suite de décrocher un meilleur emploi « *J'ai juste besoin d'un secondaire 4 pour aller en construction. S'il ne m'en reste pas beaucoup et que je suis prêt à continuer, et que j'ai les moyens de continuer, je vais me rendre jusqu'en secondaire 5.* » (51P16M). En outre, la motivation de s'inscrire au CEA est présente, pour certains apprenants-adultes, dès le secondaire en raison de l'impression de faire du surplace en cheminement particulier, de ne pas progresser. Enfin, la constatation de la précarité des emplois réservés à ceux ne possédant aucun diplôme a encouragé certains à poursuivre les études au CEA.

a. 2 Facteurs interpersonnels

Les facteurs interpersonnels regroupent 18 réponses formulées par 11 apprenants-adultes (11 sur 12 ou 91,6 %), réparties selon 3 thèmes.

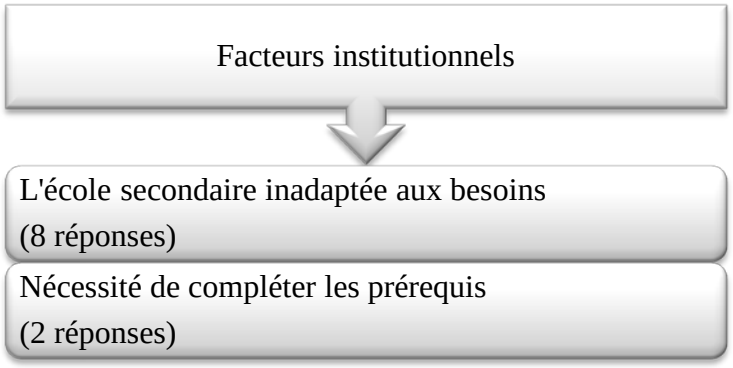


Les raisons liés à l'emploi sont les plus nombreuses. Les apprenants-adultes veulent augmenter l'accessibilité à des emplois ayant de meilleures conditions de travail, offrant une meilleure rémunération et pour cela, ils ont des compétences à acquérir pour y accéder. À cet égard, des expériences de travail désagréables, en raison des horaires variables et du maigre salaire, et l'instabilité financière due à une situation de précarité d'emploi ont convaincu certains apprenants-adultes d'entrer au CEA.

L'entourage immédiat des apprenants-adultes a incité grandement ces derniers à poursuivre des études au CEA « Parce que je savais que ma mère était allée au CEA, et elle a réussi à avoir… à finir son secondaire 5 et à refaire ses études comme il faut. Mon père, je pense que c'était la même affaire. » (45P16M).

a.3 Facteurs institutionnels

Les facteurs institutionnels regroupent 10 réponses formulées par 9 apprenants-adultes (8 sur 12 ou 75,0 %), réparties selon deux thèmes.



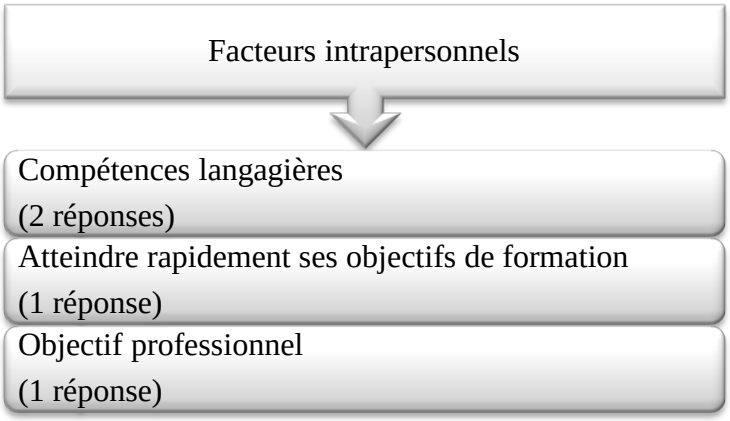
Les apprenants-adultes expriment majoritairement que le secteur du secondaire, spécifiquement le cheminement particulier, ne répondait pas aux besoins des apprenants-adultes. De fait, pour eux, le programme de cheminement particulier ne permettait pas une progression des apprentissages. De plus, aucune différenciation pédagogique relative au rythme d'apprentissage ou aux objectifs scolaires ou professionnels de chacun n'était réalisée pour accompagner les apprenants-adultes dans leur parcours scolaire. Certains apprenants-adultes mentionnent également la nécessité de compléter la quatrième secondaire pour accéder à la formation qui leur permettra d'exercer le travail souhaité « *Dans le fond, je voulais toujours faire de la construction. Avec les stages qu'ils nous donnaient [cheminement particulier], il n'y avait aucun moyen de rentrer dans la construction, ça nous prenait notre secondaire 4. Donc, c'est le seul moyen que j'avais [entrer au CEA]*. » (51P16M).

b. Immigrants

Sur les 15 apprenants-adultes (15 sur 65 ou 23,1 %), trois (3 sur 15 ou 20,0 %) ont un statut d'immigrant et ils ont formulé 4 réponses touchant des facteurs intrapersonnels. Aucun facteur

interpersonnel ou institutionnel signifiant n'a été relevé.

Les facteurs intrapersonnels regroupent 4 réponses formulées par 3 apprenants-adultes (3 sur 15 ou 20,0 %), réparties selon trois thèmes.



Les réponses formulées réfèrent à la nécessité de perfectionner la maîtrise du français de manière à faciliter l'intégration au marché du travail. Aussi, une réponse concerne la possibilité de réaliser les apprentissages plus rapidement au CEA qu'au secteur des jeunes « *J'ai besoin de quelque chose qui roule. Quelque chose que je peux finir vite. Ils m'ont dit le seul que vous avez c'est le CEA.* » (25P16M).

Synthèse partielle – Des motivations à entrer au CEA

À leur entrée au CEA, les apprenants-adultes interrogés avaient pour certains (50) un parcours sans interruption (66,7 %) et pour d'autres (15), un parcours avec interruption (33,3 %). Dans les deux cas, les raisons qu'ils évoquent pour entrer au CEA sont d'abord influencées par des facteurs intrapersonnels puis interpersonnels. Les facteurs institutionnels sont moins souvent nommés.

Pour ceux ayant interrompu leurs études, l'arrêt des études en formation initiale est surtout expliqué par des dimensions intrapersonnelles : le manque de motivation, des comportements personnels inadéquats ou encore des difficultés d'apprentissage. Viennent ensuite des aspects interpersonnels : des contextes familiaux marqués par les conflits et la maladie d'un proche ont induit l'arrêt des études. Quant aux aspects institutionnels, les adultes dénoncent l'organisation du système éducatif, en particulier le manque de suivi des enseignants et le caractère répétitif et inadéquat des enseignements compte tenu de leurs besoins ressentis. Il y a ainsi une perte de sens et d'intérêt par rapport aux études chez plusieurs adultes.

Pour les Canadiens comme pour les immigrants des objectifs personnels et professionnels les motivent. Leur volonté d'obtenir un meilleur emploi et l'encouragement de leur entourage ont été déterminants. L'importance des enfants dans leurs décisions est à souligner. Ce qui distingue en revanche les adultes immigrants, est leur objectif d'étude plus ambitieux que les Canadiens. Ces derniers souhaitent un secondaire 5 alors que les immigrants veulent accéder à un diplôme post-secondaire. Ils ont exprimé aussi leur grand besoin d'améliorer leurs compétences langagières, de se qualifier (manque de reconnaissance des diplômes) et ils profitent de l'accessibilité aux études du pays d'accueil. Quant aux Canadiens, le support gouvernemental entre en jeu dans leur décision d'étudier pour plusieurs. Pour ces cinquante (50) adultes ayant un parcours scolaire avec interruption, la moitié a suivi des programmes d'employabilité et a eu accès à des cours de perfectionnement proposés par leur employeur. D'autres encore ont tenté d'autres types d'études qui ne leur ont pas plu. On comprend alors qu'ils n'en sont pas à leur première tentative de retour en formation. Toutefois, les éléments contextuels clarifiant les motifs antérieurs d'arrêt ont été superficiellement abordés.

Pour ceux n'ayant pas interrompu leurs études, les démarches d'entrée au CEA ont pris moins de 6 mois pour 86,7 % d'entre eux et de 6 mois à 1 an pour les autres (13,3 %). Le désir de réussir un projet professionnel, de répondre aux exigences des employeurs et d'améliorer ses conditions de vie autant pour les Canadiens que les immigrants sont des raisons de poursuivre leurs études. Pour les Canadiens (12), étudier au CEA leur permettra d'effectuer une rupture avec le passé. Ils avaient le sentiment de perdre leur temps au secondaire (aucune diplomation en perspective). Leur placement en cheminement particulier était inadapté à leurs besoins. Leurs stages d'études et, ou leurs expériences professionnelles ont été négatives puisqu'ils ne leur ouvrent aucune perspective d'avenir. Ils veulent donc un secondaire 5 ou réaliser des prérequis demandées par les institutions. Leur entourage est supportant (famille et amis) et ils désirent accéder à des emplois de qualité. Quant aux 3 immigrants, ce sont des dimensions intrapersonnelles uniquement qui motivent leurs études au CEA. Ils veulent augmenter leurs compétences langagières en vue d'intégrer le marché du travail. Ils ont des motifs similaires aux adultes immigrants ayant un parcours scolaire avec

interruption.

L’analyse des deux types de parcours scolaires, avec ou sans interruption, fait ressortir que les adultes ayant un parcours sans interruption sont globalement plus jeunes et ont connu de grandes difficultés scolaires au secteur jeune. Quant à l’ensemble des participants, peu ou pas ont une formation antérieure de type professionnel. Il est intéressant de noter que les adultes de notre recherche ont globalement un ressenti négatif par rapport à leurs expériences scolaires passées, qu’ils aient vécu ou non une interruption. Ils se voient avec un avenir limité ; ils constatent ne pas pouvoir se réaliser pleinement. Les quelques bribes rapportées de leurs histoires de vie montrent une confrontation, parfois dès leur jeune âge, à des grands défis et des ruptures de vie, de natures personnelle et familiale notamment.

L’analyse des différents parcours antérieurs au regard du statut de citoyenneté montre aussi que les immigrants se comportent différemment des Canadiens. L’intégration au milieu d’accueil et de plus grandes ambitions professionnelles sont à noter. Pour ces dernières, il peut s’agir pour les adultes de parcours scolaires antérieurs beaucoup moins problématiques.

4. Processus d'inscription au CEA et projet de formation

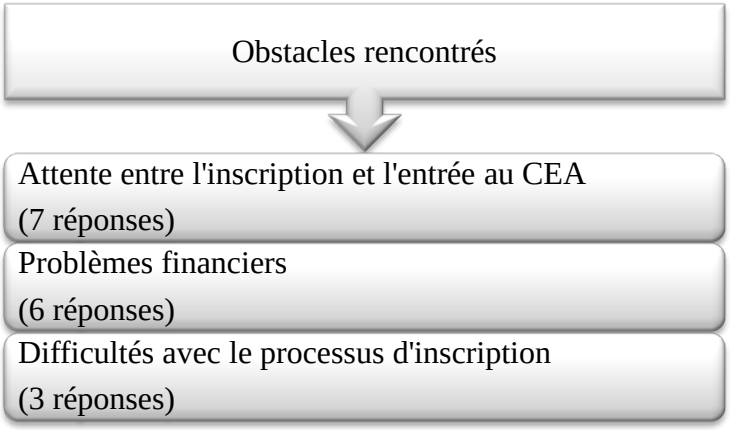
Dans cette section, le processus d'inscription est présenté de même que le projet de formation des apprenants-adultes. Le profil élaboré au CEA est discuté au regard de leurs objectifs de formation au CEA et après le CEA. Le réalisme des objectifs établis au regard de la capacité de les atteindre est aussi discuté. Enfin, les apprenants-adultes étant inscrits depuis plusieurs mois au CEA, les ajustements éventuels apportés au profil de formation sont rapportés.

4.1 Processus d'inscription

Les 65 apprenants-adultes ont été interrogés sur leurs perceptions à l'égard du déroulement de leur processus d'inscription au CEA ainsi que sur les obstacles rencontrés.

Sur les 65 apprenants-adultes, 59 (90,7 %) se sont prononcés sur le processus d'inscription. De ce nombre, 56 apprenants-adultes (86,1 %) étaient satisfaits de l'accueil réservé lors de l'inscription, des informations et des conseils fournis ainsi que des services offerts, nommément le service d'orientation. En outre, ces derniers ont spécifié que le processus d'inscription était simple, rapide et efficace. À l'opposé, trois apprenants-adultes (3 sur 65 ou 4,6 %) se sont dit insatisfaits du fait, d'une part, de l'accueil reçu et d'autre part de l'absence de service d'orientation ainsi que d'un processus d'inscription laborieux en raison d'une faible maîtrise du français.

Si 40 des 65 apprenants adultes (61,5 %) sont satisfaits au point de ne pas avoir rencontré d'obstacles, 18 (27,7 %) d'entre eux ont rapporté avoir subi des inconvénients ou vécu des obstacles au cours du processus d'inscription. Ces 18 apprenants-adultes ont fourni un total de 16 réponses desquelles ont émergé trois thèmes classés par ordre d'importance. Notons que 7 apprenants n'ont pas répondu.

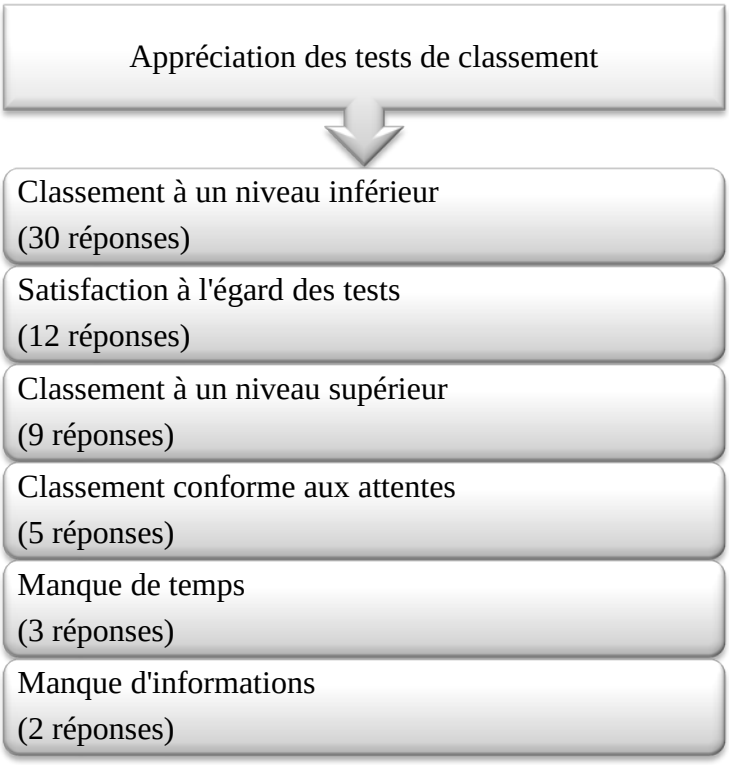


Plusieurs apprenants-adultes considèrent le temps d'attente entre le processus d'inscription et l'entrée officielle au CEA comme un obstacle majeur. Ce délai d'attente de plusieurs mois s'explique par un volume d'inscriptions élevé « *C'est sûr que pour la rentrée en tant que telle ça été long parce que j'étais inscrit depuis le mois de décembre, si je ne me trompe pas, et je suis*

entré au mois de mars » (63S125M). De plus, certains apprenants-adultes mentionnent des difficultés d'ordre financier comme étant un obstacle de taille. Ainsi, ils ont dû retarder leur entrée au CEA puisqu'ils étaient dans l'incapacité de payer les frais d'inscription. Par ailleurs, d'autres apprenants-adultes font référence à des obstacles reliés aux différentes étapes entourant le processus d'inscription. Ainsi, ils soulignent l'impossibilité de rejoindre quiconque au CEA par voie téléphonique et d'être ainsi contraints à se rendre sur place pour s'inscrire.

4.2 Tests de classement

Parmi les 65 apprenants-adultes, 52 apprenants-adultes (80%) déclarent avoir expérimenté les tests de classement. L'analyse de leurs 61 réponses met en évidence six thèmes qui documents leur appréciation des tests.



À la suite de la passation des tests de classification, un classement inférieur au dernier niveau scolaire atteint a été le résultat pour une majorité d'apprenants-adultes. Face cette situation, leurs perceptions sont partagées. Certains réponses mentionnent un sentiment de déception ou de résilience devant la nécessité de reprendre des notions académiques « *Au début j'étais déçue qu'ils me mettent en révision de secondaire 1, mais ça m'a donné aussi une bonne révision, alors je comprends beaucoup plus la matière que s'ils m'avaient remis en secondaire 4*» (16S516F). Des critiques formulées à l'égard des tests concernaient le temps restreint alloué à la passation ainsi que l'impossibilité pour les apprenants-adultes de se préparer à ces tests, faute d'informations fournies par le CEA.

Néanmoins, plusieurs ont obtenu un classement scolaire supérieur, principalement en anglais, ou ont eu un classement qui correspondait aux attentes des apprenants-adultes.

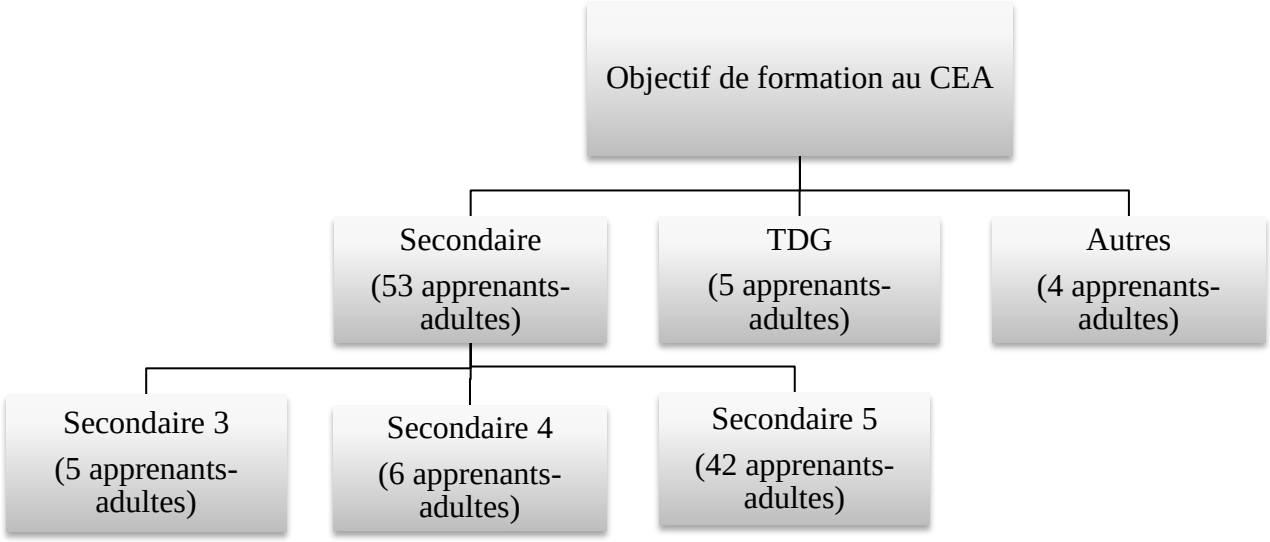
Un nombre non négligeable de réponses suggère une satisfaction des apprenants-adultes en regard des tests de classement, sans toutefois fournir de plus amples détails pour expliquer cette perception.

4.3 Projet de formation

Lors de l'arrivée des apprenants-adultes au CEA, ces derniers ont été appelés à réaliser leur profil de formation. Il s'agit en fait d'un document dans lequel figurent les objectifs professionnels de l'apprenant-adulte, les cours qu'il doit compléter pour atteindre les objectifs fixés ainsi que l'ordre dans lequel ces cours doivent être complétés. Ainsi 62 des 65 (95,4%) apprenants-adultes interrogés étaient capables de décrire ce profil.

4.3.1 Objectif de formation au CEA

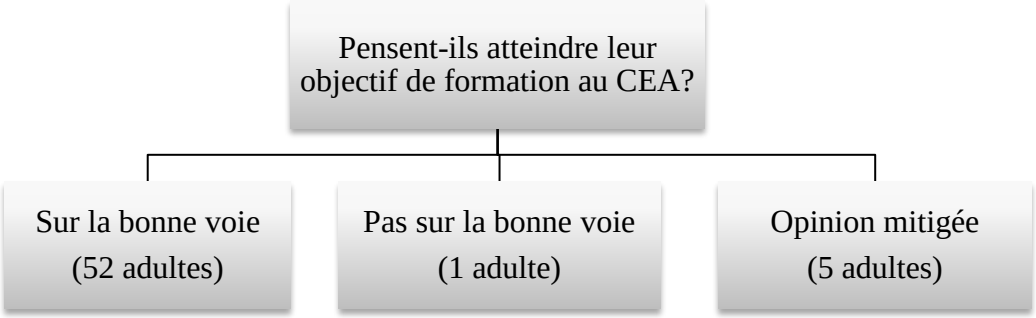
Sur les 65 apprenants-adultes, 62 (62 sur 65 ou 95,4 %) ont formulé un objectif de formation scolaire qu'ils souhaitaient atteindre durant leur parcours au CEA.



Parmi les 62 apprenants-adultes (62 sur 65 ou 95,4 %) ayant présenté leurs objectifs de formation scolaire au CEA, 53 (53 sur 65 ou 81,5 %) ont mentionné souhaiter compléter un niveau scolaire du secondaire. De ce nombre, 42 apprenants-adultes (42 sur 65 ou 64,6 %) ont spécifié viser à terminer leur cinquième secondaire en vue d'obtenir leur diplôme d'études secondaires (DES). Aussi, six apprenants-adultes (6 sur 65 ou 9,2 %) veulent compléter leur quatrième secondaire alors que les cinq autres (5 sur 65 ou 7,6 %) ont référé à la troisième année du secondaire.

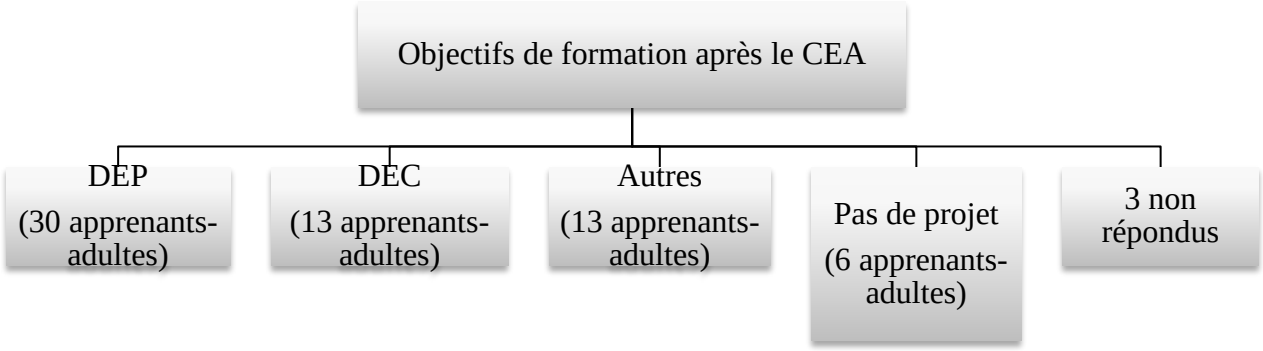
En outre, cinq apprenants-adultes (5 sur 65 ou 7,6 %) ont rapporté souhaiter compléter un TDG (test de développement général), c'est-à-dire un test qui vérifie les connaissances et qui permet d'accéder à une formation professionnelle. Enfin, quatre apprenants-adultes (4 sur 65 ou 6 %) ont mentionné des objectifs plus spécifiques, soit compléter un TENS (test d'équivalence de niveau secondaire) pour un apprenant-adulte, soit passer un test qui atteste du niveau de cinquième secondaire et qui permet d'accéder directement au DES. Aussi, un apprenant-adulte a parlé de vouloir réussir un test similaire alors que deux autres ont expliqué viser un niveau suffisant de maîtrise du français et de l'anglais.

Pensent-ils atteindre leur objectif de formation au CEA ? Parmi les 65 apprenants-adultes, 58 (58 sur 65 ou 89,2 %) se sont exprimés sur ce sujet. Sur les 58 adultes qui ont répondu, 52 (52 sur 58 ou 80 %) considèrent être sur la bonne voie pour atteindre leurs objectifs. Un total de cinq apprenants-adultes (5 sur 58 ou 7,7 %) semble avoir un avis plutôt mitigé sur le fait qu'il soit sur la bonne voie. Un seul apprenant (1 sur 58 ou 1,5 %) considère ne pas être dans la bonne voie pour atteindre ses buts.



4.3.2 Objectif de formation après le CEA

Sur les 65 apprenants-adultes, 56 (56 sur 65 ou 86,1 %) ont mentionné avoir un objectif de formation après le CEA, en particulier un diplôme d'études professionnelles (DEP), un diplôme d'études collégiales (DEC) ou un autre type de formation. Parmi les autres, 6 sur 65 (9,2 %) n'ont pas de projet précis, Notons que 3 adultes ne se sont pas positionnés.



Un diplôme d’études professionnelles (46,1 %)

Sur les 65 apprenants-adultes, 30 (30 sur 65 ou 46,1 %) ont spécifié vouloir compléter un diplôme d’études professionnelles à la suite de la formation au CEA.

De ce nombre, neuf (9 sur 30 ou 30 %) ont mentionné des études dans le domaine de la santé, soit à titre d’infirmière auxiliaire (5), d’assistante-dentaire (2) d’aide-pharmacien (1) ou dans le secteur de l’esthétique (1).

De plus, sept apprenants-adultes (7 sur 30 ou 23,3 %) ont dit vouloir compléter un DEP, mais sans préciser le domaine d’études (6) ou être encore indécis sur le choix de la formation (1).

De même, quatre apprenants-adultes (4 sur 30 ou 13,3 %) ont spécifié vouloir se diriger vers le domaine « des arts », en l’occurrence la cuisine (2) le graphisme (1) et les procédés infographiques (1).

À cela s’ajoutent quatre apprenants-adultes (4 sur 30 ou 13,3 %) qui ont mentionné des domaines variés tels que l’horticulture, l’entretien d’immeuble, l’inspection d’incendie et la conciergerie.

En outre, trois apprenants-adultes (3 sur 30 ou 10 %) ont fait référence au secteur de la construction dans des spécialités telles la menuiserie, la charpenterie et la maçonnerie.

Enfin, trois apprenants-adultes (3 sur 30 ou 10 %) ont souhaité poursuivre une formation en mécanique, plus précisément la mécanique automobile (2) et la mécanique pour les véhicules lourds (1).

Un diplôme d’études collégiales (20 %)

Parmi les 65 apprenants-adultes, 13 (13 sur 65 ou 20 %) ont dit vouloir compléter un diplôme d’études collégiales suite à leur formation au CEA.

Ainsi, quatre apprenants-adultes (4 sur 13 ou 30,8 %) ont mentionné le secteur de la santé, soit en soins infirmiers (3) ou en techniques de laboratoire (1)

Aussi, trois apprenants-adultes (3 sur 13 ou 23,1 %) ont dit être encore indécis, mais convoiter tout de même une formation en danse, en santé animale ou en design de mode.

Sur les 13 apprenants-adultes, deux (2 sur 13 ou 15,4 %) ont fait référence aux sciences humaines, notamment en travail social et en sexologie. De plus, un apprenant-adulte (1 sur 13 ou 7,7 %) a spécifié vouloir se diriger en techniques policières, un autre (1 sur 13 ou 7,7 %) en techniques en éducation spécialisée et un autre (1 sur 13 ou 7,7 %) a mentionné le secteur de l’administration. Enfin, un seul (1 sur 13 ou 7,7 %) apprenant-adulte a précisé vouloir compléter un DEC, mais sans spécifier le secteur de formation.

Autres projets (20 %)

Dans cette catégorie, 13 (13 sur 65 ou 20 %) apprenants-adultes interrogés ont présenté différentes informations concernant leur objectif de formation après le CEA. D’abord, neuf (9 sur 13 ou

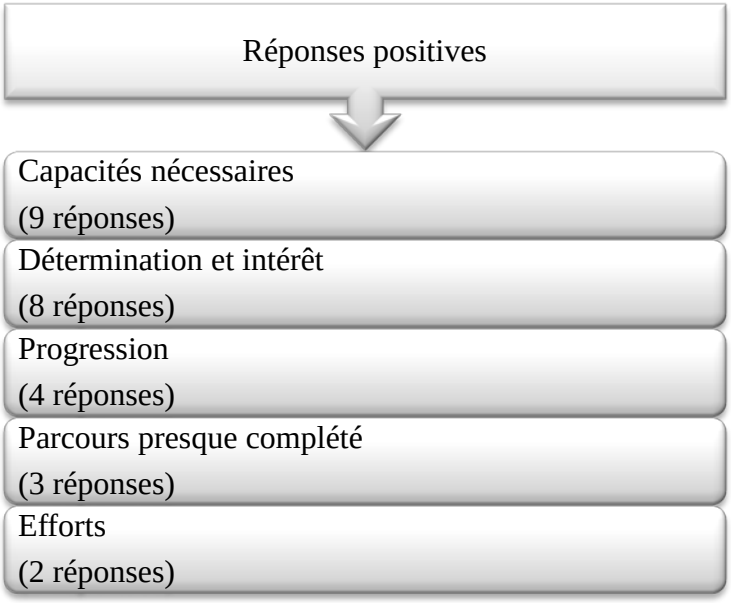
69,2%) apprenants-adultes ont mentionné souhaiter intégrer l'armée (5 sur 13 ou 38,5 %) simplement obtenir leur diplôme d'études secondaire (DES) (3 sur 13 ou 23,1 %) ou accéder à une formation universitaire (1 sur 13 ou 7,7 %) mais sans préciser le domaine d'études. Puis, quatre apprenants-adultes (4 sur 13 ou 30,7 %) n'ont précisé aucun niveau de formation en particulier, mais ont néanmoins nommé un secteur d'emploi qui les intéresserait, notamment le milieu carcéral, la construction, la médecine ou la bureautique.

 # Pas de projet (9,2 %)

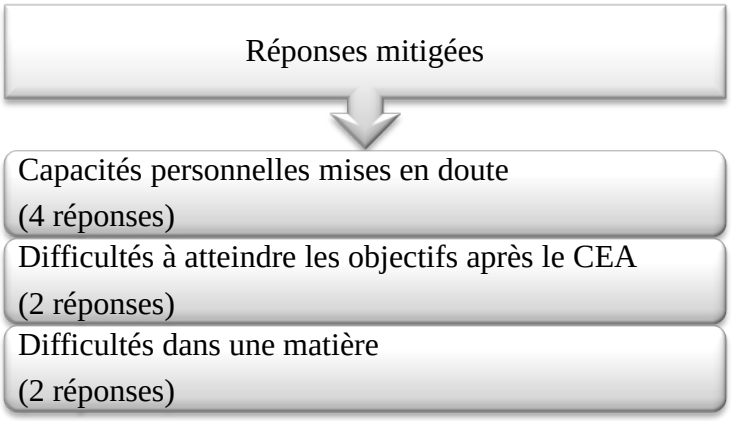
Enfin, 6 adultes sur 65 (6 sur 65 ou 9,2 %) ne savent que dire au sujet de leur avenir professionnel.

4.3.3 Le réalisme de leur projet de formation

Sur l'ensemble des 65 apprenants-adultes, 35 (35 sur 65 ou 53,8 %) se sont positionnés quant au réalisme de leur projet. Parmi les 35 réponses obtenues 26 (74,2 %) sont très optimistes alors que 9 (25,8 %) ont des opinions plus mitigées.



Les apprenants-adultes considèrent qu'ils ont la capacité de persévérer. Ils sont prêts à fournir les efforts nécessaires et sont convaincus de l'atteinte possible de ces objectifs « *Ça va être long, mais je vais essayer. Je vais sûrement y arriver* » (29P16M). D'ailleurs, certains apprenants-adultes croient à l'atteinte de leurs objectifs puisqu'ils sont à même de constater la progression scolaire qu'ils effectuent et l'achèvement imminent du parcours au CEA. Ainsi, l'atteinte des objectifs dépend largement de leur volonté de réussir et des actions qui seront posées pour y parvenir.

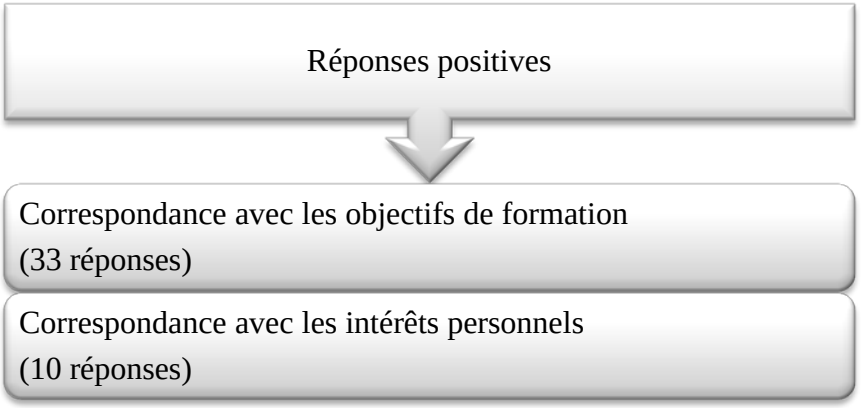


Les réponses mitigées proviennent essentiellement du fait que les apprenants-adultes rencontrent des difficultés, sur le plan scolaire, monétaire ou autre, ce qui les amène à douter de leurs capacités à atteindre les objectifs fixés « *Parfois non [je ne crois pas que les objectifs soient atteignables], mais parfois je me dis que ce n'est jamais impossible, que tout est possible si tu te le dis à toi-même que c'est possible de faire ça.* » (14F16F). Seuls deux apprenants-adultes ont explicité des difficultés en français, comme obstacle possible à leur projet.

4.3.4 Du profil de formation au CEA aux objectifs de formation

Les 65 apprenants-adultes ont été questionnés (65 sur 65 ou 100,0 %) sur leurs perceptions qu'ils avaient des objectifs décrits dans leur profil de formation, à savoir si ces objectifs personnels et professionnels concordaient avec ceux qu'ils poursuivaient. À cette question, 44 apprenants-adultes (44 sur 65 ou 67,7 %) ont formulé 55 réponses. Celles-ci ont été réparties en deux catégories, soit les réponses positives manifestant une cohérence entre les objectifs du profil et ceux de l'apprenant-adulte, ainsi que les réponses négatives et mitigées.

1) Une correspondance existe (43 réponses positives)



Majoritairement, les apprenants-adultes considèrent que les objectifs de leur profil de formation

respectent les objectifs de formation qu'ils poursuivent « *Moi, j'ai parlé surtout que je visais charpenterie-menuiserie, et on l'a monté [le profil de formation] dans cette optique. Mais moi je dis que c'est sûr que si j'ai plus de temps, je vais viser le secondaire 5, vraiment*. » (65S125M). Certains établissent également une concordance entre leur profil de formation et leurs centres d'intérêts personnels.

2) Peu ou pas de correspondance (12 réponses négatives ou mitigées)

Concernant les réponses mitigées, cinq d'entre elles ont été formulées par cinq apprenants-adultes et mentionnent l'indécision et l'ambivalence des apprenants-adultes relativement aux objectifs du profil de formation élaboré au CEA. Difficile donc d'affirmer une pleine concordance entre les objectifs du profil et ceux des apprenants-adultes. Pour ce qui est des réponses négatives, sept réponses expliquent qu'Emploi-Québec, en raison des subventions accordées, imposait une restriction quant au choix de carrière « *Moi je voulais faire mon secondaire 5, mon diplôme, mais [Emploi-Québec] ne voulait pas parce qu'on disait que plus vite j'allais être sorti, plus vite j'allais être sur le marché du travail, moins cher ça allait coûter à Emploi-Québec parce que c'est là qu'on me finance*. » (03P25M).

4.3.4 Adaptabilité du profil de formation

Les 65 apprenants-adultes ont été questionnés quant à la possibilité d'apporter des modifications à leur statut (temps plein/temps partiel), à l'horaire de leur cours, à l'ajout ou la suppression de cours. Il s'agissait, dans un premier temps, de savoir si les apprenants-adultes avaient procédé ou non à un tel changement pendant leur parcours au CEA.

1) Changement pendant le parcours au CEA

Les apprenants-adultes se répartissent de manière assez égale quand il est question de modifications apportée à leur horaire, à leur statut et à leur profil.

Tableau 16 – Changements du profil pendant leur parcours au CEA

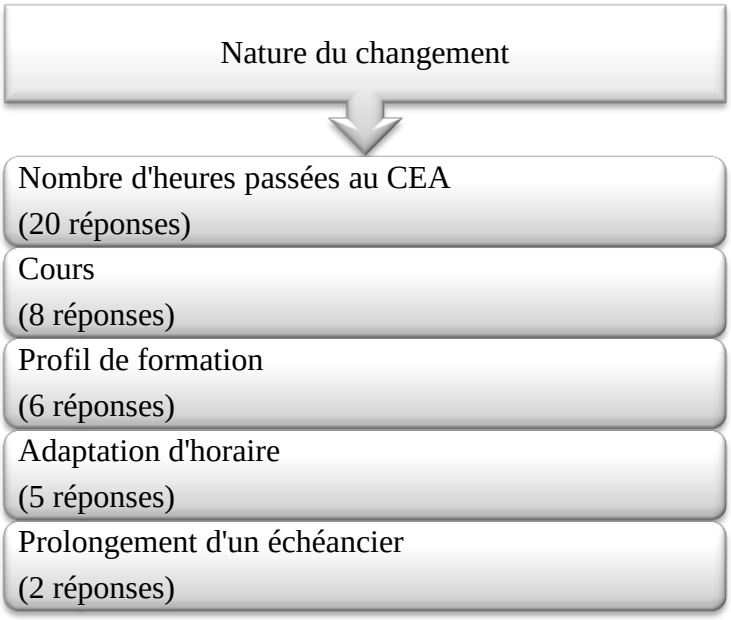
Changement apporté au profil	Oui	Non	Total
Nombre d'apprenants-adultes	36	29	65
Pourcentages	55,4 %	44,6 %	100,0 %

En fait, 36 apprenants-adultes (36 sur 65 ou 55,4 %) ont fait un changement pendant leur parcours

au CEA contre 29 qui n’en ont pas fait (29 sur 65 ou 44,6 %).

2) Nature du changement

Les 36 apprenants-adultes concernés (36 sur 65 ou 55,4 %) ont été questionnés sur la nature du changement apporté à leur profil pendant leur parcours au CEA. Ainsi, ils ont formulé un total de 41 réponses.



D’abord, les apprenants-adultes mentionnent que le changement du nombre d’heures passées au CEA serait la principale modification demandée. En fait, certains d’entre eux réclameraient moins d’heures de cours à leur horaire compte tenu de problèmes de santé ou d’épuisement « *Quand je suis arrivé ici à 30 heures semaine, dans les livres, je n’étais plus capable.* » (41P16M). Par ailleurs, les apprenants-adultes soulignent avoir procédé à un changement de cours afin d’avoir davantage de temps à consacrer à d’autres matières. D’autres apprenants-adultes mentionnent avoir effectué une modification à leur profil de formation en vue de mieux répondre à leurs objectifs professionnels visés. Les apprenants-adultes signalent également avoir dû faire adapter leur horaire au CEA en fonction de leur emploi du temps. Enfin, quelques apprenants-adultes mentionnent avoir prolongé l’échéancier prévu dans la finalisation de la formation au CEA.

Synthèse partielle - Inscription au CEA et projet de formation

Pour les apprenants-adultes de la recherche, leur expérience d'inscription au CEA est très positive (86,1 %). Les irritants sont peu nombreux. Le délai d'attente d'entrée au CEA ainsi que les difficultés de communication avec le CEA sont mentionnés. Du point de vue intrapersonnel, le manque d'argent pour payer les frais d'inscription est aussi nommé.

Lors de leur inscription, 80 % du groupe a passé des tests de classement qui a eu pour conséquence un déclassement pour une majorité des adultes. Les résultats des tests les déçoivent quelque peu mais leur permettront une révision des matières. C'est plutôt le contexte de passation qui peut les irriter. Le profil de formation a également été élaboré lors de leur inscription mais seuls 93,4 % le connaissent bien. Lorsque questionnés sur leur objectif de formation au CEA, 81,5% ont mentionné le souhait de compléter un niveau scolaire du secondaire dont un diplôme d'études secondaires (DES) pour 64,6 % d'entre eux. 25, 8 % des apprenants-adultes souhaitent un S3, un S4 ou un TDG. Les adultes sont très confiants de réussir à atteindre leur objectif de formation au CEA : 80 % considèrent être en bonne voie. Quand les apprenants évaluent la correspondance de leur profil avec les objectifs de formation (au CEA et après le CEA), il apparaît que quelques réponses reflètent une certaine ambivalence ou un désaccord. Plusieurs expliquent qu'ils ont des contraintes fixées par Emploi Québec qui ne leur permettent pas de faire un véritable choix personnel de carrière.

Et après le CEA ? il apparaît que 86,1 % ont aussi un objectif de formation : 46,1 % souhaitent obtenir un DEP dans des domaines professionnels variés (infirmière auxiliaire, aide-pharmacien, esthéticienne, cuisinier, graphiste, infographiste, horticulteur, inspecteur aux incendies, concierge, menuisier, charpentier, maçon et mécanicien). Et 20 % souhaitent un DEC (techniques de la santé, policières, en administration, en travail social, en éducation spécialisée et le milieu carcéral). Quelques-uns n'ont pas de projet relatif à leur avenir (9,2 %). Si l'on compte l'ensemble des indécis quel que soit le niveau de formation visé. Il apparait que 33,8 % des apprenants-adultes ne savent pas exactement quel domaine de formation ni quel métier choisir.

Si l'on compare leur objectif de formation après le CEA à l'objectif de formation associé au CEA, il est possible de constater qu'un nombre non négligeable d'apprenants-adultes souhaitent d'abord obtenir un DES avant d'aller en formation professionnelle. Une faible majorité s'est positionnée quant au réalisme de leur projet de formation (53,8 %) mais les répondants se disent très optimistes car ils ont la capacité de persévérer. Ils sont prêts à fournir les efforts nécessaires. Leur réussite dépend largement de dimensions intrapersonnelles, soit leur volonté de réussir et de poser les actions qu'il faut pour y parvenir.

Il apparaît enfin que le CEA est très flexible en ce qui concerne les besoins des apprenants-adultes d'adapter leur profil de formation. Ainsi 55,5 % des apprenants y ont apporté des modifications : ils ont surtout ajusté le nombre d'heures d'études ; mais ils peuvent aussi avoir fait des changements de cours, avoir modifié leur profil ou adapté leurs horaires.

5. L'EXPERIENCE SCOLAIRE AU CEA DES APPRENANTS-ADULTES

L'expérience scolaire au CEA des apprenants-adultes se déclinent de plusieurs manières. Dans le cadre de cette recherche, nous avons questionné les 65 apprenants-adultes relativement au Service d'entrée en formation, moment où les adultes participent à un cours sur les stratégies d'études. L'apprentissage du français et des mathématiques ainsi que des technologiques de l'information et de la communication en classes régulières est aussi discuté de même que l'utilité globale de la formation. L'évaluation formative de leurs apprentissages, le rythme d'apprentissage, les pratiques pédagogiques déployées en classe ainsi que leurs relations avec les formateurs, les pairs et les groupes – classes sont des dimensions pour lesquelles les apprenants-adultes nous ont exprimé leur ressenti et leur point de vue.

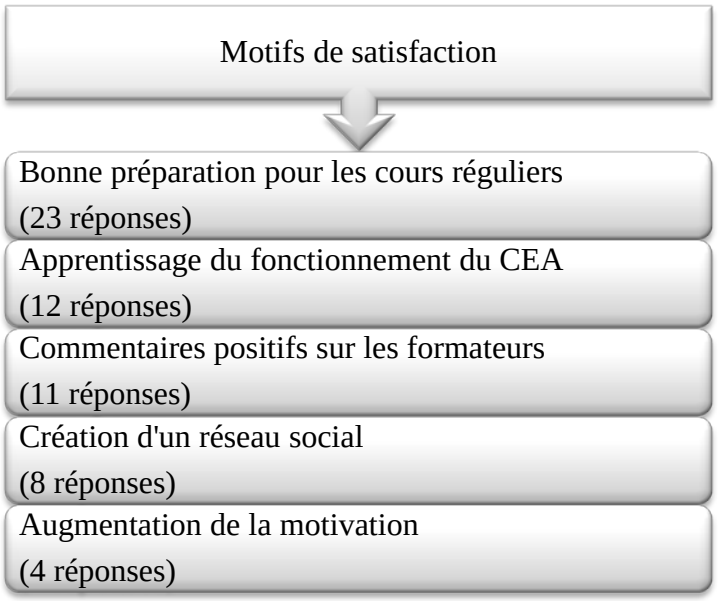
5.1 Le Service d'entrée en formation

Le Service d'entrée en formation du CEA Saint-Michel est destiné à l'ensemble des apprenants-adultes admis au CEA. Il vise notamment à faciliter l'intégration des apprenants-adultes dans leur lieu de formation et à soutenir leur motivation dans la réalisation de leur projet de formation. Dans cette section, il sera question des perceptions des apprenants-adultes à l'égard du Service d'entrée en formation. À cet effet, les apprenants-adultes feront part des motifs de satisfaction ou d'insatisfaction à l'égard des modalités entourant ce service.

5.1.1 Satisfaction des apprenants-adultes à l'égard du service

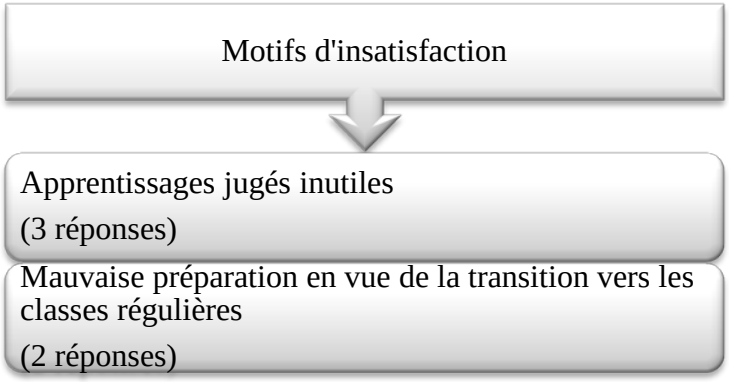
Lors de l'enquête, 63 des 65 apprenants-adultes (63 sur 65 ou 96,9 %) ont fait état de leurs perceptions à l'égard du Service d'entrée en formation : 92,0 % d'entre eux en sont satisfaits alors que 8 % d'entre eux en sont insatisfaits.

Les motifs de satisfaction sont les suivants (58 réponses) :



Il apparaît d'abord que le Service d'entrée en formation les prépare bien à intégrer ultérieurement les classes régulières « *Le mois d'entrée en formation, ça m'a préparé à ce qui s'en venait. Je trouve que c'est bon pour les élèves, ça nous met tous au même niveau, et après tu commences tes études, tu es déstressé.* » (61P25M). De plus, les apprenants-adultes disent que le Service d'entrée en formation leur permet de se familiariser avec le fonctionnement général du CEA. Ils soulignent aussi qu'ils apprécient grandement les formateurs qui les accompagnent au Service d'entrée en formation puisqu'ils sont à leur écoute et répondent à leurs questions. D'autres apprenants-adultes font état du contexte favorable du Service pour la création de liens entre les pairs afin de contrer leur isolement. Par ailleurs, le Service d'entrée en formation a eu pour effet d'augmenter la motivation de certains apprenants-adultes.

Beaucoup moins nombreux, quelques motifs d'insatisfaction (5 réponses) ont été apportés par 5 apprenants-adultes.



Les apprenants-adultes mentionnent avoir moins apprécié le Service d'entrée en formation car certains apprentissages effectués sont inutiles : « *J'ai trouvé qu'apprendre les trois parties du cortex puis tout, ce n'était pas vraiment utile.* » (46P16M). Quelques apprenants-adultes jugent

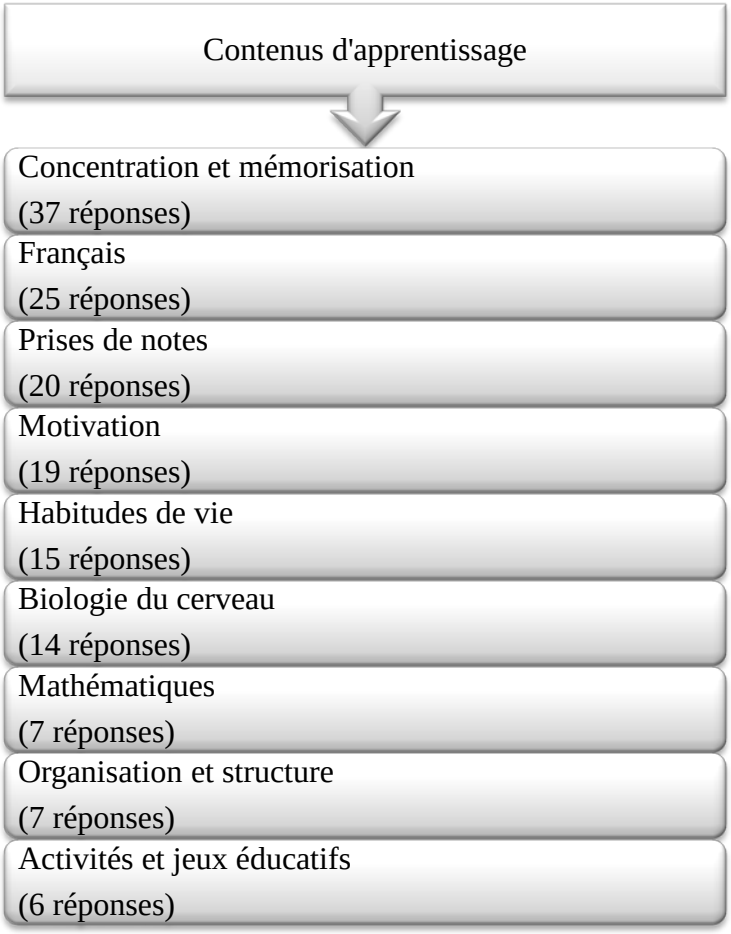
également avoir été mal préparé en vue de la transition vers les classes régulières, mais ne précisent pas en quoi cette préparation a été déficiente.

5.1.2 L'enseignement des stratégies d'étude

Sur les 65 apprenants-adultes ayant commencé une formation au CEA, 76,6 % (50 sur 65) d'entre eux ont discuté du cours spécifique sur les stratégies d'étude, cours qui se donne au Service d'entrée en formation. Les contenus d'apprentissage de ce cours, les perceptions relatives à son utilité et la mobilisation ultérieure des stratégies d'étude ont été discutés

1) Contenus d'apprentissage

Les participants à l'enquête ont été invités à énumérer les différents sujets abordés dans le cadre de leur cours de stratégies d'étude. Leurs 150 réponses ont été classées comme suit :

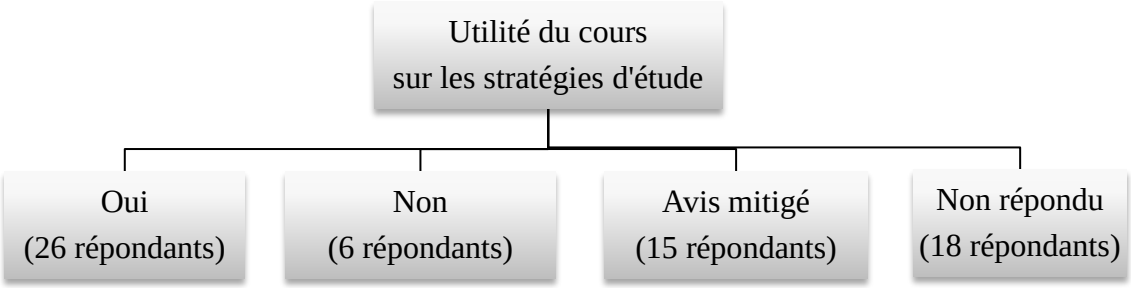


Plusieurs contenus d'apprentissages sont abordés dans le cadre du cours sur les stratégies d'étude. Les apprenants-adultes constatent que les contenus d'apprentissage liés à la concentration et à la mémorisation sont importants : *« Ce qu'on doit faire pour être bien attentif.* » (42P16F). De plus, les apprenants-adultes font état que plusieurs éléments liés au français sont discutés dans leur cours. Ainsi, ils développeraient leurs techniques de compréhension de lecture et leurs habiletés

d’autocorrection. Par ailleurs, les apprenants-adultes font l’acquisition de « trucs » pour effectuer une prise de notes plus rapide en recourant notamment aux abréviations de mots. Qui plus est, les formateurs tâcheraient d’accorder une importance à la motivation des apprenants-adultes. Toutefois, ces derniers semblent juger que les interventions menées par les formateurs à l’égard de cette thématique restent floues et implicites. Les apprenants-adultes discuteraient aussi dans ce cours des saines habitudes de vie à développer à l’égard de l’alimentation et du sommeil. Enfin, d’autres thèmes sont nommés : la biologie du cerveau, les mathématiques, l’organisation et la structure du travail personnel, ainsi que les activités et les jeux éducatifs.

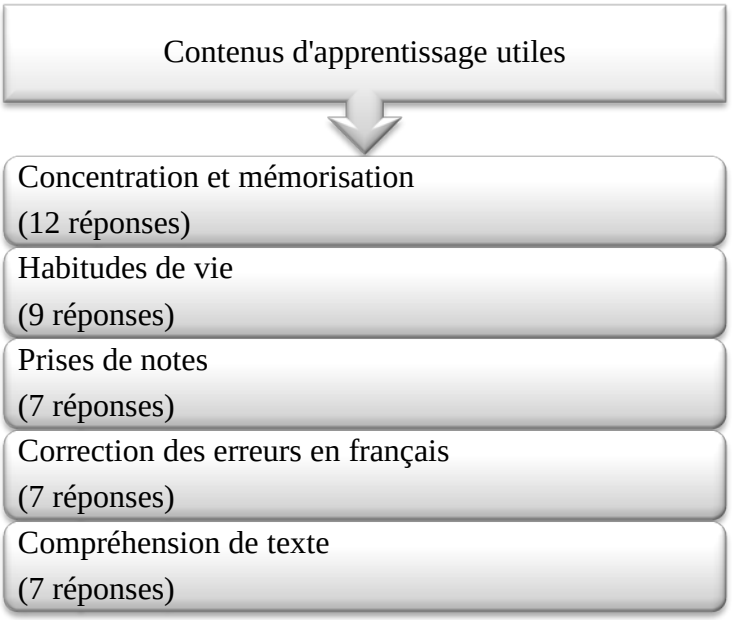
2) Utilité du cours sur les stratégies d’étude

Les participants à l’enquête ont été invités à juger de l’utilité du cours sur les stratégies d’étude.



Les apprenants qui ont répondu (notons que 18 apprenants n’ont pas répondu) considèrent que l’apprentissage des stratégies d’étude est utile (26 sur 65 ou 40 %) puisque cela leur apporterait une aide importante « *Ça m’a vraiment aidé.* » (36S125F). Par contre, 23,1 % (26 sur 65) des apprenants-adultes expriment un avis plus mitigé sur la question en relevant que certains contenus présentés étaient déjà connus et maîtrisés. Dans un même ordre d’idées, 9,2 % (15 sur 65) des apprenants-adultes indiquent que l’apprentissage des stratégies d’étude est inutile. Par exemple, les contenus portant sur le fonctionnement du cerveau ou sur les stratégies pour mieux apprendre ne seraient pas nécessaires pour leur cheminement scolaire futur. D’ailleurs, certains d’entre eux ont eu l’impression de perdre leur temps puisqu’ils n’utiliseront pas les stratégies enseignées, mais auront plutôt recours à leurs propres stratégies.

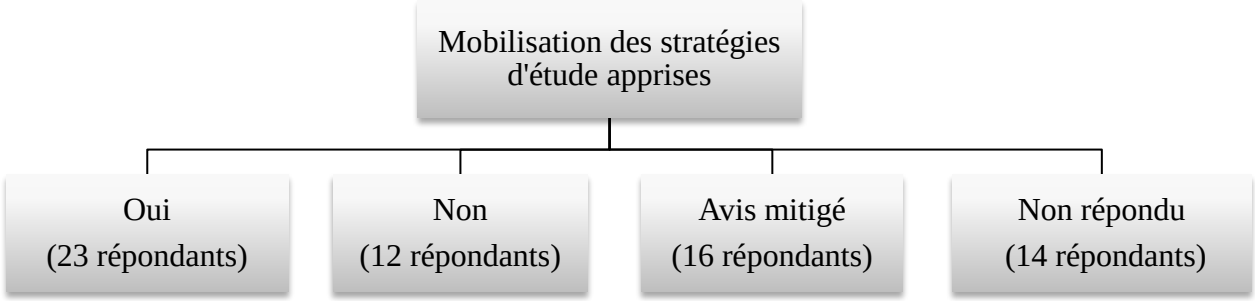
En ce qui concerne les contenus d’apprentissage les plus utiles, leurs 42 réponses ont été classées comme suit :



Les apprenants-adultes considèrent que les contenus d'apprentissage reliés à la concentration et à la mémorisation sont utiles dans le cadre du cours sur les stratégies d'étude. Le deuxième thème le plus mentionné par les apprenants-adultes est celui des bonnes habitudes de vie. Les répondants expliquent que le cours de stratégies d'étude leur a appris à adopter des habitudes plus saines qui facilitent leurs apprentissages. Plusieurs apprenants-adultes indiquent que la prise de notes serait une stratégie utile puisqu'elle est réutilisée dans les autres cours. Les apprenants-adultes considèrent que le cours sur les stratégies d'étude les a aidés en français, plus particulièrement en ce qui concerne le repérage et la correction des erreurs orthographiques et grammaticales. Enfin, certains apprenants-adultes abordent les contenus d'apprentissage qui concernent la compréhension de texte et soulèvent avoir fait l'apprentissage de stratégies facilitant la sélection des informations importantes tout au long de la lecture.

3) Mobilisation des stratégies d'étude apprises

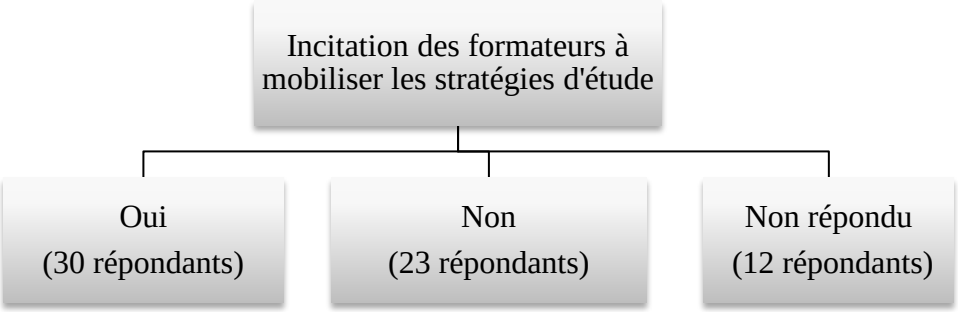
Concernant la mobilisation des stratégies d'étude enseignées, 53 des 65 (53 sur 65 ou 81,5 %) apprenants-adultes se sont exprimés sur la question.



Ainsi, 35,4 % (23 sur 65) des apprenants-adultes montrent que ces derniers utilisent l'une ou l'autre des stratégies d'étude apprises dans leur cours. À l'opposé, 18,5 % (12 sur 65) des répondants font état de la non utilisation des stratégies enseignées en classe. Les apprenants ont recours davantage à leurs propres stratégies « *Non. Non, je ne vois pas vraiment la nécessité parce que je ne fais que suivre mes capacités là maintenant. Si je décide de faire ça, je vais faire ça, et si je décide de faire autre chose, je vais faire autre chose*. » (24P16F). Parallèlement, 24,6 % (16 sur 65) des répondant expriment un avis mitigé sur la question. En fait, les apprenants-adultes semblent faire l'usage des stratégies d'étude à quelques reprises pour des contextes particuliers : ils n'auraient pas recours systématiquement aux stratégies apprises. Enfin, 21,5 % (14 sur 65) des apprenants n'ont pas répondu à la question.

4) Incitation des formateurs à mobiliser des stratégies d'étude

Il a été demandé aux apprenants-adultes de préciser si leurs formateurs les encouragent à mobiliser des stratégies d'étude. Ainsi 53 des 65 apprenants-adultes (81,5 %) se sont prononcés sur la question.



Sur les 65 apprenants, 46,1 % (30 sur 65) d'entre eux affirment que leurs formateurs les incitent à utiliser des stratégies d'étude telles que la prise de notes et l'annotation en cours de lecture. À l'opposé 35,4 % (23 sur 65) des apprenants déclarent que leurs formateurs ne les encouragent pas à utiliser de telles stratégies puisque les apprenants-adultes souligneraient qu'il ne s'agirait pas du rôle du formateur.

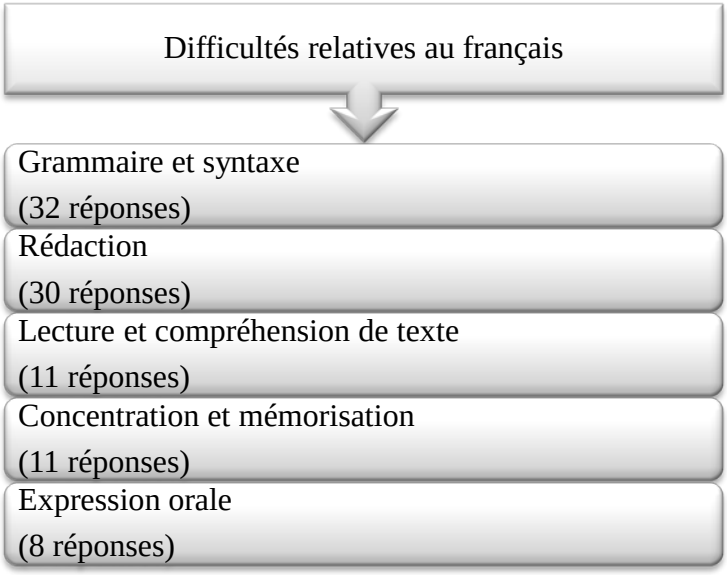
5.2 Les disciplines du français et des mathématiques

Le français et les mathématiques sont deux disciplines obligatoires. Ce sont donc de celles-ci dont nous avons discuté avec les 65 apprenants-adultes. Parmi eux 89,9 % (58 sur 65) ont décrits les difficultés qu'ils éprouvent dans l'apprentissage de ces deux disciplines et des moyens qu'ils utilisent pour dépasser ces difficultés.

4.2.1 Difficultés relatives au français et pistes de solution

1) Les difficultés en français

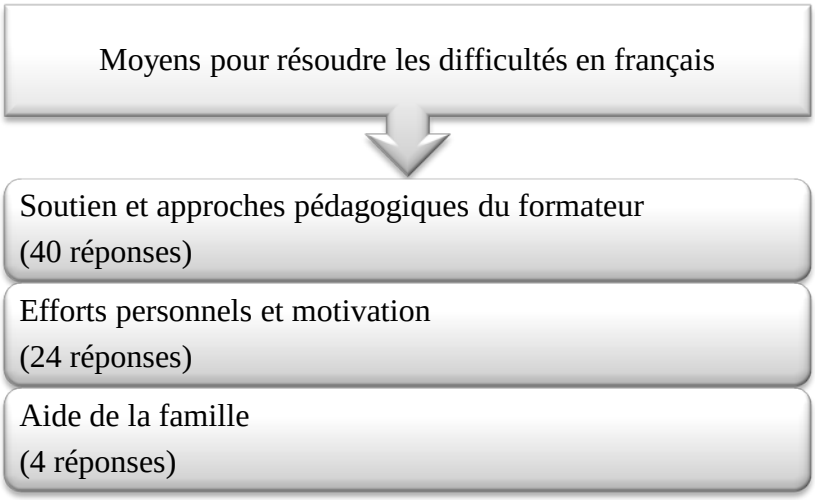
Durant l'enquête, les participants ont identifié différentes difficultés relatives au français (92 réponses) qui sont classées comme suit :



Les apprenants-adultes éprouvent des difficultés d'abord en grammaire et en syntaxe « *Trouver les juxtapositions, les coordonnants, je ne sais pas trop les noms… Il y a ça, trouver les attributs du sujet, tout ce qui est vraiment trouver et placer des choses.* » (17P16F). De plus, plusieurs apprenants-adultes maîtrisent peu la rédaction de texte puisqu'ils parviendraient difficilement à trouver et à structurer leurs idées. D'ailleurs, certains apprenants-adultes soulignent que leur faible connaissance de l'orthographe des mots et leur calligraphie laborieuse sont des freins à la rédaction de leur texte. Par ailleurs, les apprenants-adultes soutiennent qu'ils ont des difficultés à lire et à comprendre un texte. En effet, quelques apprenants-adultes soulèvent ne pas être en mesure de bien faire ressortir les informations essentielles contenues dans un texte et de répondre adéquatement à des questions de compréhension portant sur leur lecture. Les thèmes de la concentration et de la mémorisation sont aussi abordés par les apprenants-adultes comme l'une des difficultés présentes en français. En ce sens, les apprenants-adultes mémoriseraient faiblement les diverses règles de grammaire et auraient de la difficulté à repérer leurs erreurs orthographiques compte tenu par exemple du déficit d'attention de certains d'entre eux. Quelques apprenants-adultes immigrants allophones font état également part de leur difficulté à s'exprimer oralement puisqu'ils auraient un vocabulaire peu développé en français.

2) Moyens pour résoudre les difficultés en français

Au cours des entrevues, il a été demandé aux participants d'identifier les moyens utilisés pour résoudre leurs difficultés en français (68 réponses) :

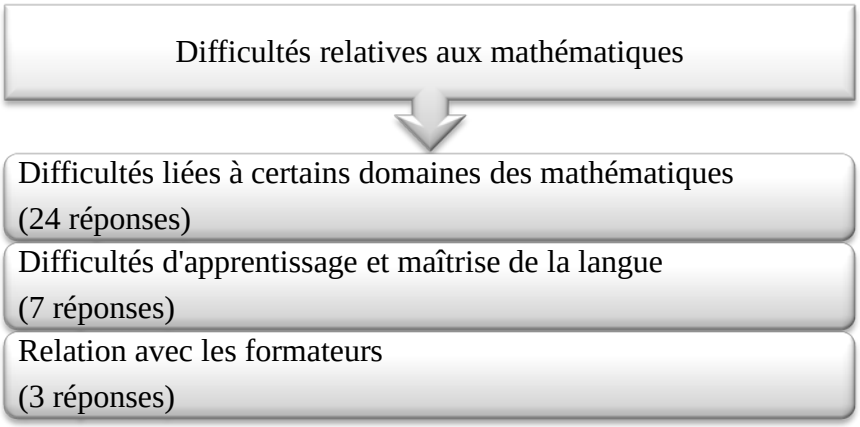


Pour plusieurs apprenants-adultes, le soutien apporté par le formateur est l'un des moyens les plus importants pour contrer leurs difficultés en français « *Oui, j'ai un professeur qui m'explique très bien, elle prend le temps de me l'expliquer et de me donner des petites tactiques, des petits trucs, des sites.* » (17P16F). Aussi, quelques répondants mentionnent que des éléments liés à l'approche pédagogique du formateur, tels que le recours à des tests réguliers d'écriture, les ont aidés à améliorer leur français écrit. Par ailleurs, ils trouvent du support après des membres de leur famille lorsqu'ils rencontrent des obstacles en français. Certains parents ou amis des apprenants-adultes leur offriraient une aide. Qui plus est, les apprenants-adultes soutiennent que les efforts personnels seraient essentiels pour persévérer et trouver des solutions à leurs difficultés. Enfin, certains apprenants-adultes se motiveraient à persévérer face à leurs difficultés en français en ayant comme objectif l'obtention de leur diplôme d'études secondaires.

5.2.2 Difficultés relatives aux mathématiques et pistes de solution

1) Les difficultés en mathématiques

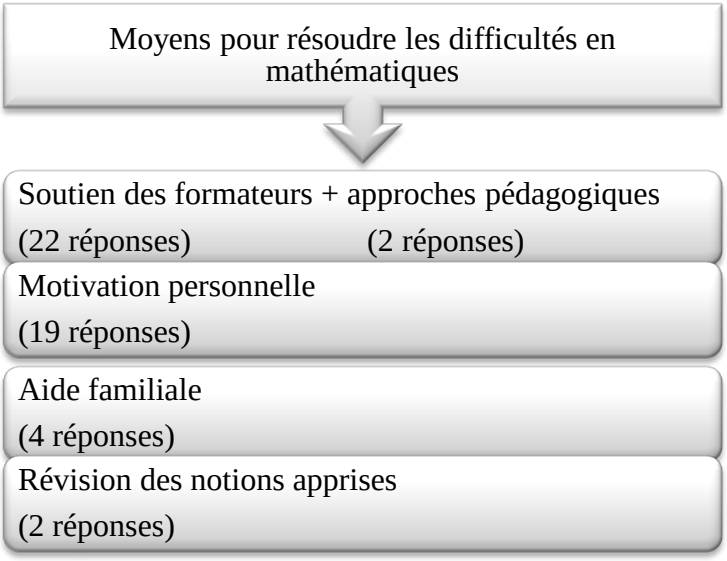
En ce qui concerne les difficultés liées aux mathématiques, moins d'apprenants-adultes se sont exprimés (35 sur 65 ou 52,3 %). Leurs 34 réponses ont été classées comme suit :



Plusieurs apprenants-adultes reconnaissent avoir des difficultés en mathématiques telles qu'en algèbre et en géométrie. D'autres encore soulignent avoir des difficultés avec les opérations mathématiques « *Je suis rentré là puis j'avais de la misère avec mes fois (x), mes divisés (÷). Je ne me rappelais même plus comment diviser*. » (10S116M). Par ailleurs, quelques apprenants-adultes soulèvent que leurs difficultés d'apprentissage et leur faible maîtrise de la langue française deviendraient problématiques pour la résolution de problèmes écrits en mathématiques puisqu'ils ne sont pas à même de bien les lire et de les comprendre. Enfin, certains apprenants-adultes soutiennent qu'une mauvaise relation avec leur formateur agirait négativement sur leurs réussites en mathématiques.

2) Moyens pour résoudre les difficultés en mathématiques

Les participants ont été amenés à nommer des moyens utilisés pour pallier leurs difficultés en mathématiques. Ainsi, 40 des 65 (40 sur 65 ou 61,5 %) apprenants-adultes se sont exprimés sur le sujet en formulant 49 réponses.



Les apprenants-adultes insistent sur le rôle de soutien des formateurs au sein du CEA pour les aider à surmonter leurs difficultés en mathématiques « *Mais quand je ne comprends pas quelque chose, je vais voir le professeur et il me l'explique*. » (65S125M). Quelques apprenants-adultes pensent que la diversité des approches pédagogiques utilisées par le formateur favoriserait la résolution de leurs difficultés. Selon les apprenants-adultes, les membres de la famille leur apporteraient une aide en mathématiques. Ainsi, certains apprenants-adultes consulteraient un parent, un frère ou une sœur lorsqu'ils sont confrontés à un problème en mathématiques qu'ils ne parviendraient pas à résoudre seuls. Plusieurs apprenants-adultes tenteraient de voir leurs difficultés en mathématiques comme un défi à relever, ce qui les motiverait et les aiderait à les

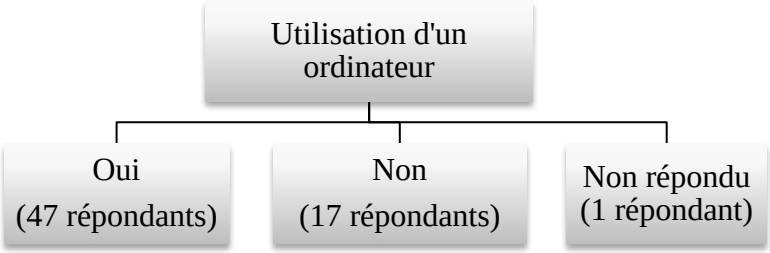
outrepasser. En dernier lieu, deux réponses ont été formulées quant aux difficultés en lien avec des trous de mémoire sur la matière. C'est pourquoi ils ont mentionné que les révisions des notions apprises en classe les ont aidés à mieux réussir.

5.3 Les technologies de l'information et de la communication

Pendant les entrevues, 64 des 65 adultes (64 sur 65 ou 98,5 %) ont discuté de l'usage des TICS à l'éducation des adultes. Les échanges ont porté sur le type d'utilisation, la pertinence de cette utilisation selon eux ainsi que le besoin de formation supplémentaire dans ce domaine. Notons d'abord que les adultes qui entrent au CEA ont d'emblée un cours d'informatique de base où ils étudient principalement les programmes tels que Word, Publisher, Powerpoint et Excel. Les données sur l'utilisation dont il est question ici sont en lien avec l'utilisation de l'ordinateur dans les autres cours de la formation.

5.3.1 Utilisation de l'ordinateur

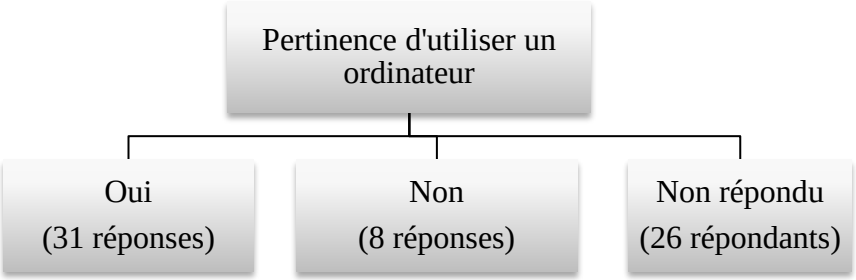
Les apprenants-adultes ont été questionnés à savoir s'ils utilisaient un ordinateur dans le cadre des cours au CEA. Au total, 64 (64 sur 65 ou 98,5 %) apprenants-adultes se sont exprimés à ce sujet.



D'abord, 47 apprenants-adultes sur 65 (47 sur 65 ou 72,3 %) utilisent un ordinateur dans le cadre de leurs cours au CEA alors que 17 apprenants-adultes sur 65 (17 sur 65 ou 26,1 %) n'utilisent jamais l'ordinateur si on fait exception de leurs cours d'informatique. Par contre, certains mentionnent qu'ils auront à le faire éventuellement lorsqu'ils seront plus avancés dans leur formation.

5.3.2 Pertinence d'utiliser l'ordinateur

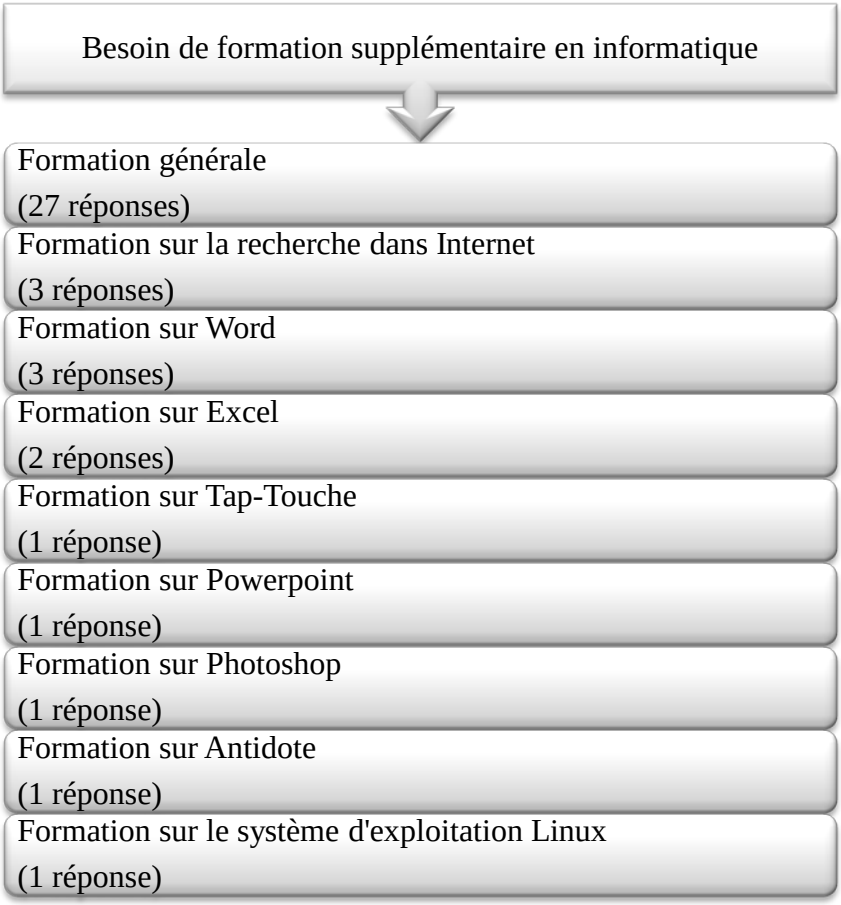
La pertinence d'utiliser un ordinateur dans le cadre de leurs cours au CEA a également été questionnée. Ainsi, 39 apprenants-adultes (39 sur 65 ou 60,0 %) se sont prononcés à cet égard. Notons que 26 adultes n'ont pas répondu.



La grande majorité de ceux qui ont répondu (31 sur 39 ou 79,5 %) trouvaient pertinent d'utiliser un ordinateur dans leurs cours ou du moins d'apprendre à en utiliser un pour leur formation ou pour leur futur emploi. Les commentaires vont principalement dans le sens de l'aspect incontournable de l'informatique dans notre société actuelle « *Oui c'est utile parce que maintenant tout le monde fonctionne avec l'ordi. C'est obligatoire apprendre quelque chose sur l'ordi*.» (22F25F). Par ailleurs, 8 apprenants-adultes sur 39 (8 sur 39 ou 20,5 %) trouvaient que ce n'était pas pertinent et évoquaient un manque d'intérêt à cet égard. La plupart ne donnaient pas davantage d'explications par rapport à leur manque d'intérêt, mais une personne alléguait que l'ordinateur était davantage pour les jeunes apprenants-adultes !

5.3.3. Besoin de formation supplémentaire en informatique

Concernant le besoin de formation supplémentaire en informatique, 40 apprenants-adultes (40 sur 65 ou 61,5 %) se sont exprimés sur la question en formulant un total de 40 réponses, organisées comme suit :



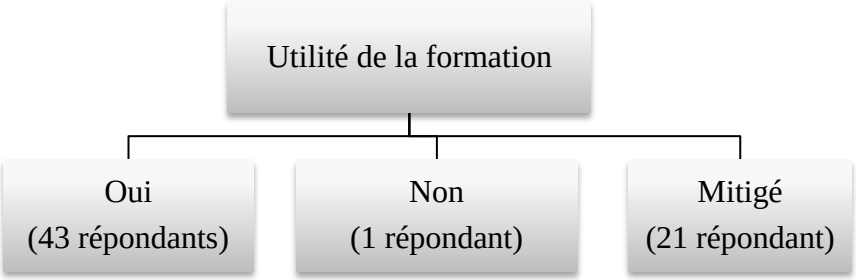
Les apprenants-adultes mentionnent en grand nombre leur désir d'avoir une formation générale supplémentaire en informatique. De plus, d'autres apprenants-adultes soulèvent des besoins plus spécifiques en informatique tels que la nécessité d'avoir une formation sur la recherche dans Internet ou encore sur l'utilisation des logiciels Word, Excel, Tap-Touche, Powerpoint, Photoshop et Antidote. Enfin, un apprenant-adulte fait part de son intérêt pour le système d'exploitation Linux.

5.4 Utilité globale de la formation en cours au CEA

Dans cette section, l'avis des apprenants-adultes à l'égard de l'utilité de la formation au CEA a été questionné.

5.4.1 Perceptions relatives à l'utilité de la formation

Dans le cadre de cette enquête, les 65 (65 sur 65 ou 100,0 %) participants ont donné leur perception quant à l'utilité de la formation qu'ils ont entreprise.



La majorité des apprenants-adultes (43 sur 65 ou 66,2 %) reconnaissent l'utilité globale de la formation. Toutefois, 21 répondants (21 sur 65 ou 32,3 %) ont un avis mitigé quant à l'utilité de leur formation ou de certaines matières comme les mathématiques et le français. Seulement un apprenant-adulte (1 sur 65 ou 1,5 %) annonce clairement ne pas voir l'intérêt réel de la formation.

5.4.2 Utilité de la formation

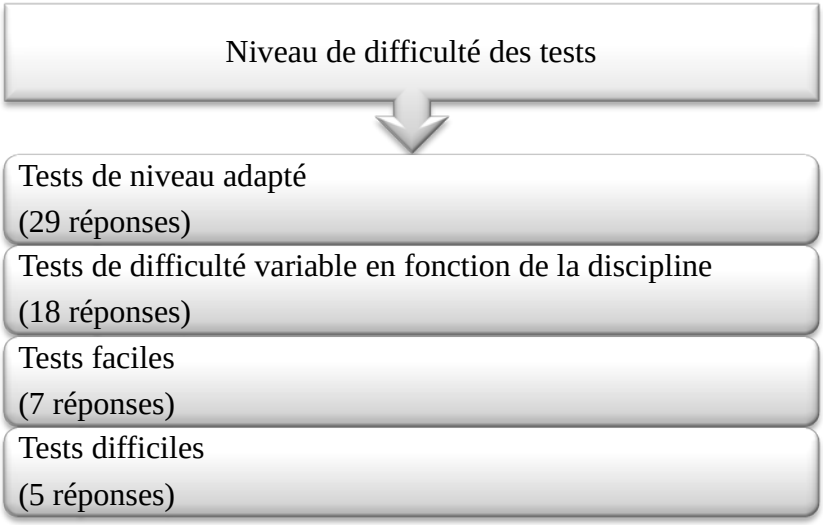
Les apprenants-adultes ont fait état des raisons pour expliquer l'utilité de leur formation. Ainsi, les 65 apprenants-adultes (65 sur 65 ou 100,0 %) questionnés ont fourni un total de 120 réponses.

D'abord, les apprenants-adultes mentionnent que leur formation au CEA est utile puisqu'elle permettrait de parfaire leur maîtrise du français *« Le français déjà au niveau du parler, quand on arrive quelque part il faut s'exprimer. Si tu as un besoin quelconque, tu as besoin du français. Donc vraiment c'est une langue du quotidien.* » (36S125F). Par ailleurs, les apprenants-adultes

pensent qu'ils pourront obtenir un meilleur emploi en complétant leur formation au CEA. À cet effet, quelques apprenants-adultes rappellent l'importance de la maîtrise suffisante des mathématiques pour certains secteurs d'emploi qu'ils convoitent. Qui plus est, les apprenants-adultes développeraient une culture générale pour mieux fonctionner en société. Ce dernier point a été relevé presqu'exclusivement par des apprenants-adultes immigrants allophones. Les apprenants-adultes soulignent également que la formation favoriserait le développement de l'estime de soi puisqu'ils font l'acquisition des habiletés sociales et académiques qui leur étaient insoupçonnées. Parallèlement, pour quelques apprenants-adultes, la formation est utile principalement pour obtenir un diplôme afin d'entrer sur le marché du travail. Enfin, les apprenants-adultes immigrants mettent en exergue que la formation serait utile pour réaliser leur projet de rester au Québec. Ainsi, certains d'entre eux n'effectueraient que des cours de français afin de parfaire leur maîtrise de la langue française pour mieux s'intégrer socialement.

5.5 L'évaluation des apprentissages

Les apprenants-adultes ont été interrogés sur l'évaluation des apprentissages réalisés en classe. Il est principalement question du niveau de difficulté des tests effectués au CEA. Ainsi 59 apprenants-adultes (59 sur 63 ou 93,7 %) se sont positionnés à ce sujet (59 réponses).

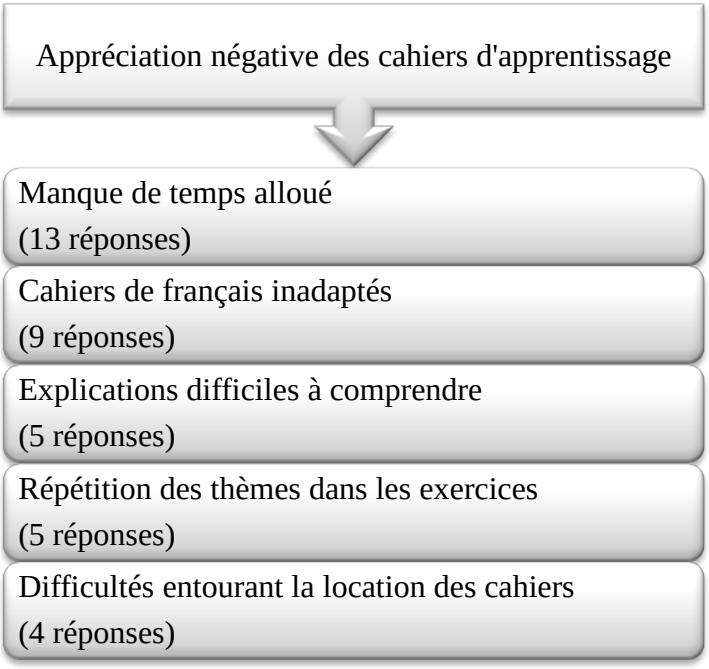


D'abord, les apprenants-adultes considèrent que les tests sont bien adaptés à leurs capacités ainsi qu'aux notions vues en classe « *Je pense que ç'a un sens avec ce qu'on apprend, je pense que oui c'est correct.* » (62S125M). Plusieurs apprenants-adultes abordent le fait que le niveau de difficulté des tests varie en fonction des disciplines. En fait, les tests en mathématiques seraient généralement perçus comme étant plus difficiles comparativement à ceux en français et en anglais. Pour d'autres apprenants-adultes, les tests sont identifiés comme étant faciles, mais ne précisent pas davantage leur affirmation. Enfin, quelques apprenants-adultes indiquent que les tests sont difficiles et ne correspondent pas nécessairement aux apprentissages qui ont été faits en classe.

5.6 Le rythme d’apprentissage au CEA

Le rythme d’apprentissage renvoie au nombre d’heures nécessaires à un apprenant-adulte pour réaliser les apprentissages proposés dans chaque cahier d’apprentissage, sachant qu’un ou plusieurs cahiers peuvent être nécessaires par sigle de cours.

L’appréciation des cahiers d’apprentissage ne fait pas l’unanimité parmi les 65 (65 sur 65 ou 100,0%) participants. Ainsi 31 apprenants-adultes sur 65 (31 sur 65 ou 47,7 %) se sont dit satisfaits. L’utilisation des cahiers d’apprentissage les obligent à prendre régulièrement des notes, ce qui les aiderait à mémoriser et à apprendre. À l’opposé, 34 apprenants-adultes sur 65 (34 sur 65 ou 52,3 %) ont mis en évidence des aspects négatifs concernant les cahiers d’apprentissage. Ceux-ci sont présentés ci-dessous. Leurs 36 réponses concernant les aspects négatifs entourant les cahiers d’apprentissage ont été classées comme suit :



Les apprenants-adultes manqueraient de temps pour terminer leurs différents cahiers d’apprentissage. La durée de la formation imposée par le centre local d’emploi ou le temps établi par le ministère de l’Éducation du Sport et du Loisir, pour réaliser chaque cahier causent problème. Les apprenants-adultes manquent de temps particulièrement en mathématiques et en français « *On a un temps donné pour chaque cahier, mettons c'est un crédit par livre ou deux, moi, la plupart, c'est deux, puis c'est quoi 50 heures, 75 heures. Des fois, je prends le double. Je peux prendre 150 heures. 150 heures, c'est le triple*. » (44S225M). Dans un même ordre d’idées, les apprenants-adultes soutiennent que les cahiers en français seraient inadaptés puisqu’ils compteraient trop d’exercices à faire. Qui plus est, certains apprenants-adultes mettent en exergue leurs difficultés de compréhension à l’égard des consignes présentes dans leurs cahiers d’apprentissage. Par ailleurs, les apprenants-adultes révèlent que certains thèmes seraient souvent

répétés dans les exercices présentés, ce qui aurait pour effet de les ennuyer et de freiner leur motivation. Enfin, quelques apprenants-adultes font part de difficultés concernant la location de cahiers d'apprentissage. Contrairement à ceux qui achètent leur cahier, ceux qui le louent sont obligés de recopier les exercices dans un cahier personnel étant donné qu'ils ne peuvent y écrire directement. Cette façon de faire a pour effet de ralentir le rythme d'apprentissage des apprenants-adultes concernés.

5.7. Les pratiques pédagogiques au CEA

La question des pratiques pédagogiques développées par les formateurs est abordée sous l'angle des approches pédagogiques ; une approche pédagogique étant « une orientation qui guide l'organisation d'une situation pédagogique pour atteindre une ou plusieurs finalités (Sauvé, 1992, p. 157-158, In Villemagne, 2005, p. 336).

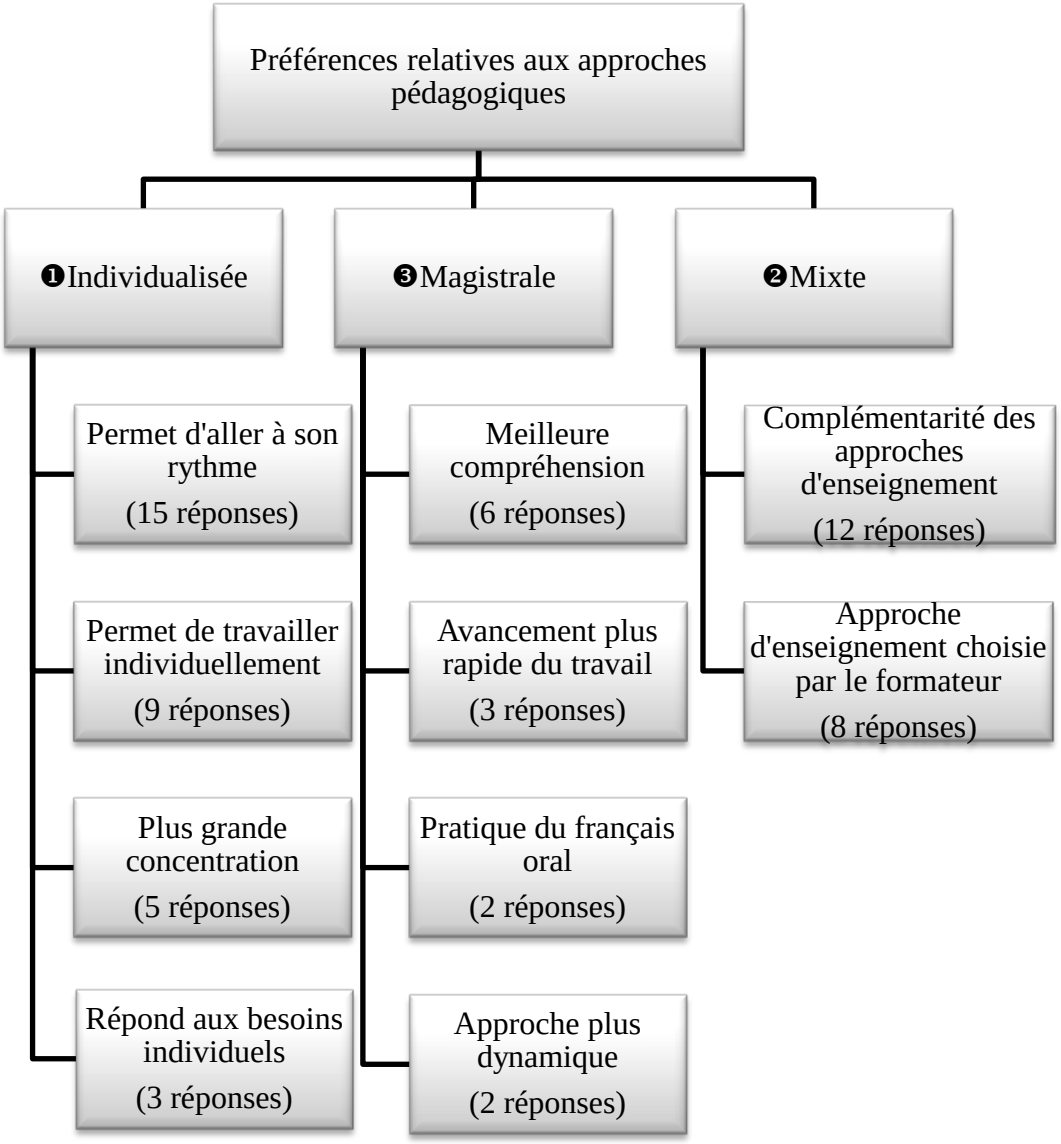
Plusieurs approches pédagogiques développées actuellement par les formateurs d'adultes ont été discutées avec les apprenants-adulte. Il s'agit en tout premier de l'approche individualisée, qui est en général la plus répandue. Mais il s'agit également de l'approche magistrale qui peut être associée ou non à l'approche individualisée. Dans ce cas, on passe d'une approche centrée sur l'apprenant à une approche centrée sur le formateur.

Dans une optique plus exploratoire, la collaboration et le monitorat, qui interpellent la relation entre les apprenants-adultes dans une visée d'apprentissage ont aussi été discutés avec les répondants de notre recherche.

5.7.1 De l'approche individualisée à l'approche magistrale

Dans cette section, il sera question de deux types d'approches pédagogiques qui sont le plus souvent utilisées par les formateurs au secteur de l'éducation des adultes : l'approche individualisée et l'approche magistrale. Afin de guider le lecteur, il importe de souligner que l'enseignement individualisé suppose que les apprenants-adultes travaillent seuls dans leurs cahiers d'apprentissage et demandent au besoin l'aide du formateur. Pour ce qui est de l'enseignement magistral, il correspond à la prise en charge par le formateur des apprentissages des apprenants. L'attention de l'ensemble des apprenants-adultes est davantage tournée vers les propos tenus par le formateur. Notons que la combinaison des deux approches individualisée et magistrale est possible. Une telle approche est dite mixte.

Les 65 participants (65 sur 65 ou 100,0 %) ont été amenés à faire part de leurs préférences concernant les approches pédagogiques utilisées au CEA par leurs formateurs. Ainsi, les apprenants-adultes ont exprimé un total de 65 réponses.



Les apprenants de la recherche préfèrent par ordre d'importance l'approche individualisée, ensuite l'approche mixte combinant approches individualisée et magistrale, et enfin, l'approche magistrale.

Pour l'approche individualisée, les apprenants-adultes apprécient pouvoir aller à leur rythme *«L'enseignement individualisé c'est mieux, parce que on travaille, donc selon le rythme de chacun, si tu t'es assigné un objectif à atteindre, tu peux l'atteindre dans un temps prévu.»* (54S116M). De plus, pour d'autres apprenants-adultes, l'approche individualisée leur permettrait de travailler seuls et, par le fait même, d'être plus concentrés sur leur travail. Pour quelques apprenants-adultes l'approche individualisée répondrait davantage à leurs besoins. En fait, certains d'entre eux requièrent l'assistance du formateur pour obtenir des explications ou poser des questions sur le travail à réaliser.

À l'opposé, plusieurs apprenants-adultes préfèrent davantage l'approche magistrale puisqu'elle

leur permet de mieux comprendre la matière enseignée, sans toutefois expliquer comment leur compréhension est facilitée. Quelques apprenants-adultes affirment que l'approche magistrale aurait pour effet de les faire avancer plus rapidement dans leur travail, et ce, particulièrement en mathématiques. Par ailleurs, pour quelques apprenants-adultes immigrants, les cours magistraux leur permettent de davantage interagir avec leurs pairs et le formateur et ainsi parfaire leur français oral. Qui plus est, l'approche magistrale serait perçue par les apprenants-adultes comme étant plus dynamique que l'approche individualisée, ce qui les stimulerait dans l'avancement de leur travail.

Pour ce qui est de l'approche mixte, les apprenants-adultes considèrent que les approches individualisée et magistrale sont complémentaires. Certains apprentissages nécessiteraient d'être réalisés de manière individualisée alors que d'autres se construiraient mieux à travers les échanges menés avec le formateur dans un cadre d'enseignement magistral. Enfin, plusieurs apprenants-adultes font part de l'importance pour le formateur de choisir une approche qui convient à la discipline enseignée. À cet effet, il apparaît difficile pour les apprenants-adultes qu'un formateur n'utilise que l'approche individualisée en mathématiques puisque certaines explications peuvent être données à l'ensemble du groupe, soit de manière magistrale.

On constate donc que les étudiants sont très partagés sur la question de l'approche pédagogique. Bien qu'environ la moitié des étudiants préfèrent une approche presque exclusivement individualisée, l'autre moitié a, soit une préférence pour le magistral, soit pour le mélange des deux approches. On voit clairement que la question du rythme auquel les étudiants peuvent avancer dans leurs cahiers est primordiale, tant pour les fervents de l'approche individualisée que pour ceux préférant l'approche magistrale. Il ressort que les étudiants préfèrent en général la manière leur permettant le mieux d'apprendre selon le type d'apprenant qu'ils sont.

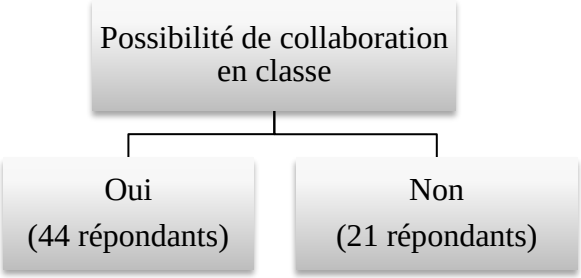
5.7.2. La collaboration et le monitorat en classe

5.7.2.1 La collaboration en classe

La question de la collaboration entre apprenants-adultes pour réaliser des apprentissages a été l'objet d'un questionnement. La collaboration en classe entre apprenants-adultes comprend à la fois le travail d'équipe et l'entraide pendant les heures de cours.

1) La collaboration en classe : est-ce possible ?

Concernant la possibilité de collaboration en classe, les 65 (65 sur 65 ou 100,0 %) apprenants-adultes se sont exprimés à ce sujet.

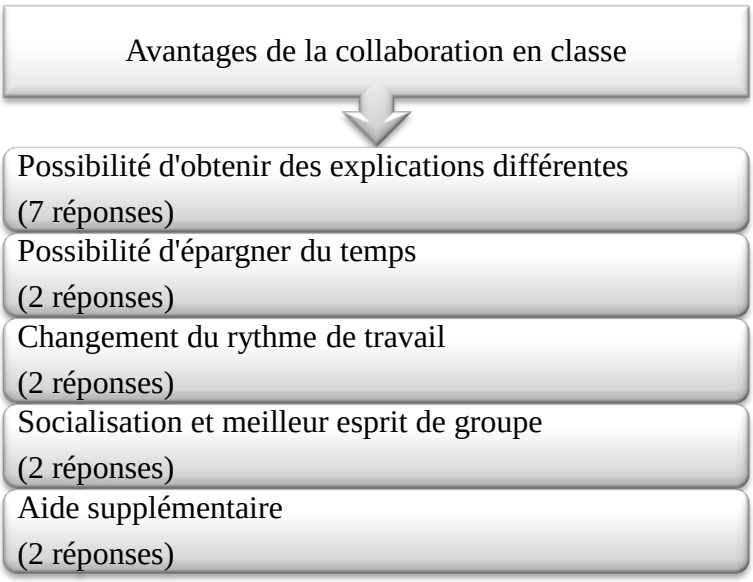


Il est possible de noter que 44 apprenants-adultes sur 65 (44 sur 65 ou 67,7 %) pensent qu'il est possible de collaborer en classe. Néanmoins, quelques apprenants-adultes apportent des nuances en constatant qu'ils collaborent dans les faits rarement ou sous certaines conditions ou encore dans des cours particuliers. Le reste des adultes, soit les 21 autres personnes (21 sur 65 ou 32,3 %), ont donné une réponse négative. Ils mentionnent que la collaboration entre apprenants-adultes s'avère impossible puisque personne n'est au même niveau d'avancement dans la classe.

2) Quels sont les avantages et inconvénients de la collaboration en classe ?

Quelques apprenants-adultes ont discuté des avantages ou inconvénients qu'ils associent à la collaboration en classe.

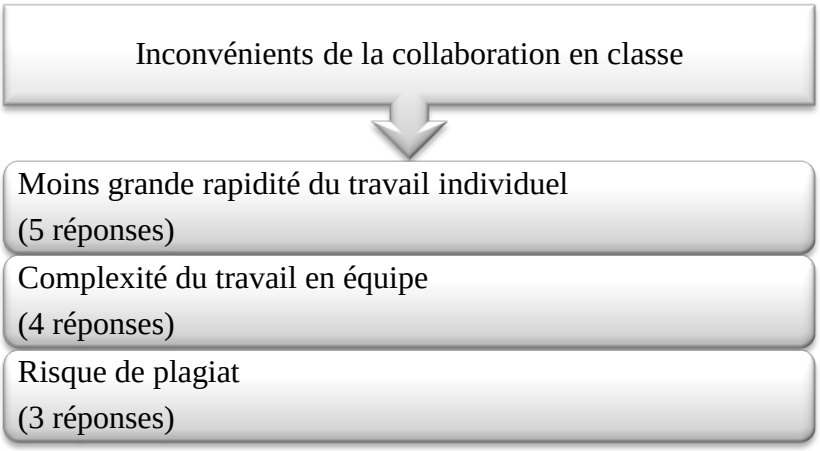
Du point de vue des avantages perçus à la collaboration en classe, 15 des 65 (15 sur 65 ou 23,1 %) apprenants-adultes ont fourni chacun une réponse (opinion).



Au regard des avantages énoncés concernant la collaboration en classe, les apprenants-adultes y voient la possibilité de travailler en équipe, ce qui permettrait d'obtenir des explications différentes de celles des formateurs. En fait, certains apprenants-adultes soutiennent qu'ils seraient aussi en mesure de bien expliquer, notamment lorsqu'ils connaissent la personne en question « *Tu es capable de mieux l'écouter parce que c'est ton ami que ton prof parce que c'est un être que tu ne connais pas bien.* » (05P25M). Un certain nombre d'apprenants-adultes mentionne que le fait

de collaborer pourrait leur faire gagner du temps (moins d'attente vis-à-vis du formateur). Ils indiquent que la collaboration leur permettrait de travailler plus rapidement et que cela rendrait plus plaisante la réalisation des tâches demandées. D'autres apprenants-adultes affirment également que le fait d'avoir des activités de collaboration pourrait changer le rythme de travail en classe étant donné que le travail effectué est presqu'exclusivement fait individuellement. Qui plus est, quelques apprenants-adultes pensent qu'il faudrait plus d'activités et de travaux en équipe pour favoriser la socialisation et l'esprit de groupe. Enfin, deux apprenants-adultes soutiennent que le fait d'avoir la possibilité de collaborer pourrait les aider de manière générale, mais n'apportent pas de précision à ce sujet.

Pour ce qui est des inconvénients à la collaboration en classe, 12 des 65 (12 sur 65 ou 18,5 %) apprenants-adultes ont exposé chacun une réponse.



Quelques apprenants-adultes relèvent que la collaboration en classe serait un inconvénient pour eux puisqu'ils préfèrent travailler seuls en vue d'atteindre plus rapidement leurs objectifs scolaires personnels « *J'ai un but, un objectif établi. Je suis organisé, c'est pour ça que je ne peux pas vraiment déroger de ce que je fais*. » (44S225M). Un apprenant-adulte fait aussi état de pertes de temps reliées au travail en équipe puisque quelques collègues s'adonnent au bavardage plutôt qu'à la tâche à accomplir. Par ailleurs, certains apprenants-adultes affirment que le travail d'équipe serait trop complexe en raison de la diversité des niveaux scolaires des apprenants. Enfin, un nombre restreint d'apprenants-adultes soulèvent des situations où quelques-uns de leurs collègues n'ont pas fourni d'efforts pendant le travail d'équipe et ont plagié ce que les autres avaient fait.

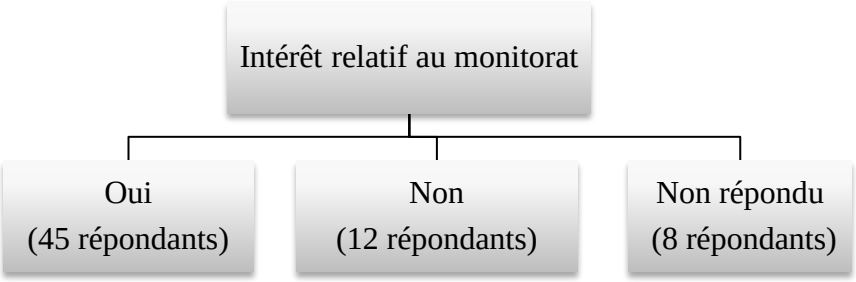
5.7.2.2 Peut-on introduire le monitorat ?

Le monitorat est effectué par un apprenant-adulte expert dans une matière scolaire en particulier, qui peut venir en aide aux autres apprenants-adultes de son groupe qui éprouvent certaines difficultés. Cette modalité de collaboration et d'entraide a été discutée avec les apprenants-adultes de la recherche. Leur intérêt à en bénéficier ainsi que les avantages et désavantages perçus ont fait

l'objet d'échanges.

1) Intérêt des apprenants-adultes pour le monitorat

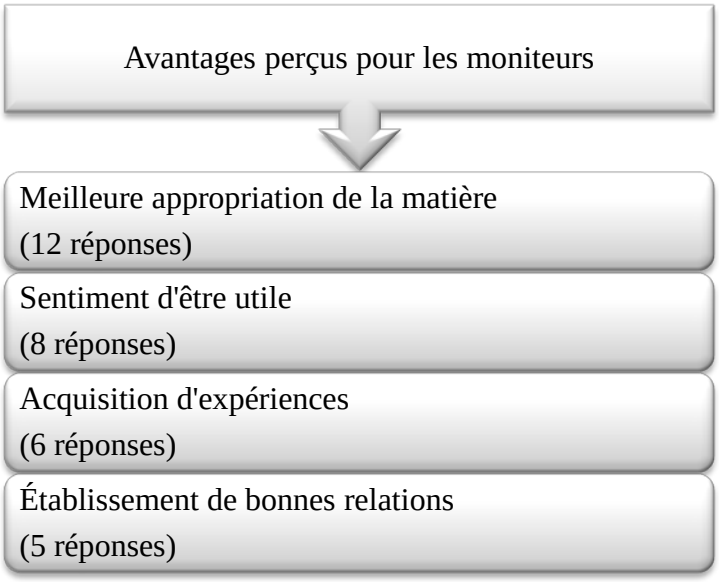
L'intérêt de bénéficier d'un système de monitorat au CEA a été discuté avec les apprenants-adultes (57 sur 65 ou 87,7 % d'entre eux ont répondu) : il apparaît que 69,2 % (45 sur 65) des apprenants aimeraient qu'un tel système soit mis en place au CEA pour leur permettre d'avoir une aide supplémentaire pour réussir leurs études. À l'opposé, 18,5 % (12 sur 65) d'entre eux n'auraient pas besoin d'un tel service.



2) Avantages et inconvénients perçus pour les moniteurs

Les apprenants-adultes ont également fourni leurs points de vue relatifs aux avantages et aux inconvénients perçus quant au rôle de moniteur au CEA. Le moniteur est un apprenant-adulte qui a les capacités de répondre aux interrogations des autres dans certaines matières scolaires en particulier.

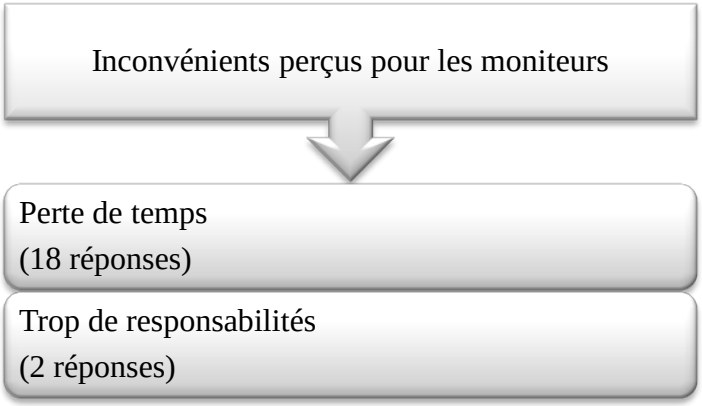
Seuls 26 (26 sur 65 ou 40,0 %) d'entre eux ont fait mention des avantages quant au rôle des moniteurs (31 réponses).



Pour ce qui est des avantages énoncés, les moniteurs, pour exercer leur rôle, auraient à mieux

s'approprier la matière afin d'être en mesure de l'expliquer aux apprenants-adultes qui bénéficient du service de monitorat « *Quand tu expliques quelque chose, moi je dis que tu apprends encore plus.* » (05P25M). Par ailleurs, d'autres apprenants soulignent qu'en tant que moniteurs, ils auraient le sentiment d'être utiles. Être moniteurs favoriserait une plus grande estime d'eux-mêmes. Certains apprenants-adultes nomment également que le rôle de moniteur leur permettrait d'acquérir une expérience d'aide scolaire. Parallèlement, les apprenants-adultes font état de nouvelles relations créées entre eux et le moniteur. Aux dires des apprenants-adultes, le moniteur aurait l'opportunité d'établir de nouvelles relations avec les autres et d'élargir son réseau social à travers les différentes interventions qu'il mène auprès des pairs.

Quant aux inconvénients perçus, seuls 20 des 65 (20 sur 65 ou 30,8 %) apprenants-adultes ont exprimé 20 réponses à ce sujet.

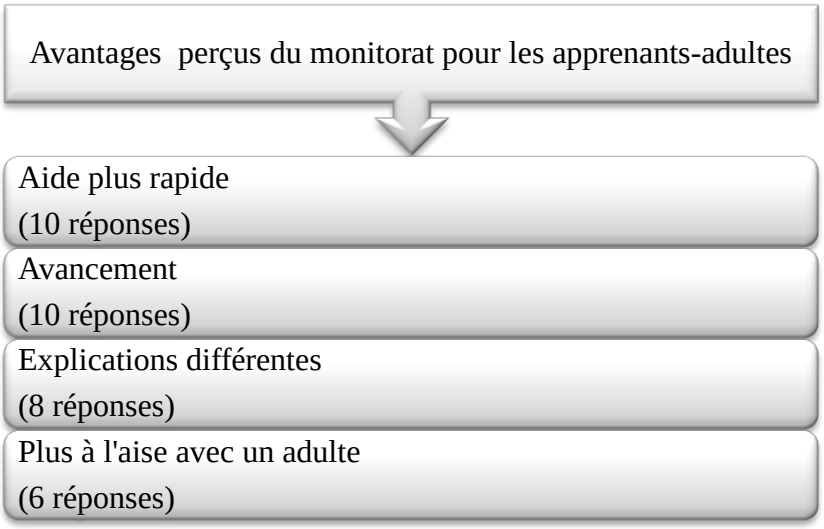


Pour plusieurs apprenants-adules, être moniteur constituerait une perte de temps. En effet, ils indiquent que le moniteur serait désavantagé d'aider les autres, car il prendrait du retard dans son propre cheminement scolaire « *La personne, elle aussi, il faut qu'elle avance et si ça fait quatre personnes qu'elle voit dans l'avant-midi pour aider, elle avance moins vite.* » (01S325F). Par ailleurs, d'autres apprenants-adultes expliquent que le fait d'être moniteur apporte son lot de responsabilités.

3) Avantages et inconvénients du monitorat pour les apprenants-adultes

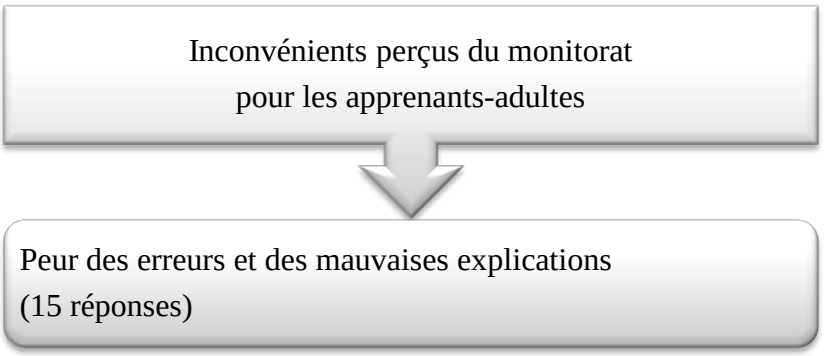
Les apprenants-adultes ont aussi dû nommer les avantages et les inconvénients du fait de bénéficier du monitorat.

Parmi l'ensemble des répondants, 34 (34 sur 65 ou 52,3 %) d'entre eux se sont prononcés sur les avantages (34 réponses).



L'avantage le plus fréquemment mentionné par les apprenants-adultes serait la possibilité d'avoir une aide presque immédiate lorsqu'ils feraient appel au moniteur plutôt qu'au formateur « *T'es pas obligé d'attendre après la prof.* » (35P16M). Par ailleurs, les apprenants-adultes indiquent que l'aide reçue par les moniteurs contribuerait à leur avancement et à leur cheminement scolaire. De plus, les apprenants-adultes dénotent qu'ils bénéficieraient de méthodes et d'explications différentes de celles dispensées par les formateurs permettant à certains apprenants-adultes d'outrepasser leurs difficultés scolaires. Dans le même ordre d'idées, les apprenants-adultes mentionnent qu'ils se sentent plus à l'aise avec un moniteur qu'avec un formateur. En effet, les apprenants-adultes soulèvent qu'il serait moins gênant de rencontrer le moniteur plutôt que le formateur.

Seulement 12 des 65 (12 sur 65 ou 18,5 %) répondants questionnés ont mis en évidence des inconvénients relatifs au monitorat dont ils pourraient bénéficier (15 réponses).



Les apprenants-adultes ont tout d'abord peur que le moniteur les induise en erreur « *Il va y avoir des inconvénients dans le cas où l'élève n'aura pas bien maîtrisé sa matière et qu'il m'apprend des faussetés* » (36S125F). En somme, le moniteur pourrait être incompétent. Enfin deux

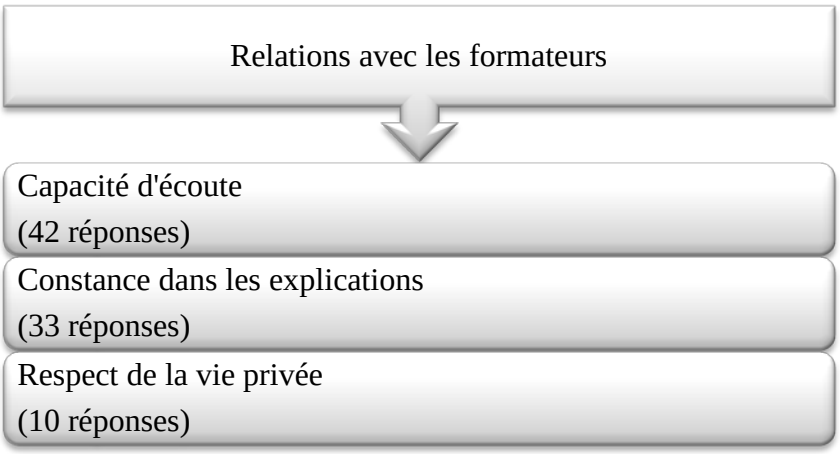
apprenants-adultes indiquent qu'ils seraient mal à l'aise de demander de l'aide à un autre moniteur dans le cas où ils jugent avoir été mal informés par un précédent.

5.8 Les relations en classe : les formateurs, les groupes - classes et les pairs

5.8.1 Les relations formateurs – apprenants-adultes en classe

Les relations entre formateurs et apprenants-adultes en classe sont abordées du point de vue de l'appréciation de ces relations par les apprenants-adultes eux-mêmes et des dimensions qui expliquent leur appréciation.

Les éléments de réponse illustrant leur appréciation de leurs relations avec les formateurs, réponses formulées par 62 apprenants-adultes (62 sur 65 ou 95,4 %) ont été regroupés comme suit (85 réponses).



Il apparaît ainsi que les apprenants-adultes apprécient en général de façon positive leurs relations avec les formateurs parce qu'ils sont à leur écoute, parce qu'ils sont constants dans leurs explications et parce qu'ils respectent leur vie privée.

1) Capacité d'écoute des formateurs

Les apprenants-adultes apprécient beaucoup la capacité d'écoute des formateurs. Il est très important pour eux que les formateurs soient à leur écoute « *S'il n'est pas à l'écoute, il n'est pas à sa place* » (01S325F). Pour plusieurs apprenants-adultes, cette qualité est essentielle de la part du formateur, leur permettant ainsi d'obtenir des conseils et de l'aide « *Ça fait toujours du bien de parler à quelqu'un. Si on a un problème au moins on a quelqu'un à qui se référer pour nous aider, puis trouver des solutions* » (52S116F). Pour certains apprenants-adultes immigrants, les conseils semblent concerner le mode de vie au Québec qui diffère de celui du pays d'origine. Les apprenants-adultes rapportent aussi que l'écoute semble importante pour que les formateurs

apprennent à bien les connaître. Pour d'autres apprenants-adultes cette écoute est nécessaire pour établir une relation d'écoute réciproque « *Si elle m'écoute, je l'écoute* » (60S225M). En dernier lieu, les apprenants-adultes qui sont écoutés par les formateurs recevraient davantage de renseignements sur les services d'aides disponibles au CEA. Ainsi, par exemple, les formateurs orientent les apprenants-adultes vers les services de psychologie.

Cette capacité d'écoute des formateurs est donc mise en relation surtout avec les besoins personnels des apprenants-adultes et moins sur les besoins d'apprentissage.

2) Constance dans les explications

Les apprenants-adultes apprécient leurs formateurs en raison de leur constance à fournir les explications dont ils ont besoin pour leurs apprentissages. Les formateurs répondent à leurs questions et ils sont prêts à répéter à plusieurs reprises les explications ; au besoin, ils adaptent ces dernières en fonction de la compréhension des apprenants-adultes « *Si tu as besoin de questions, ils vont te répondre, et si tu as besoin d'une deuxième question, ils vont te répondre jusqu'à ce que tu comprennes. Ils ont plus le temps qu'à l'école secondaire de prendre individuellement, de dire de se reprendre là où on a de la difficulté, de travailler ça, de faire d'autre chose* » (64S125F).

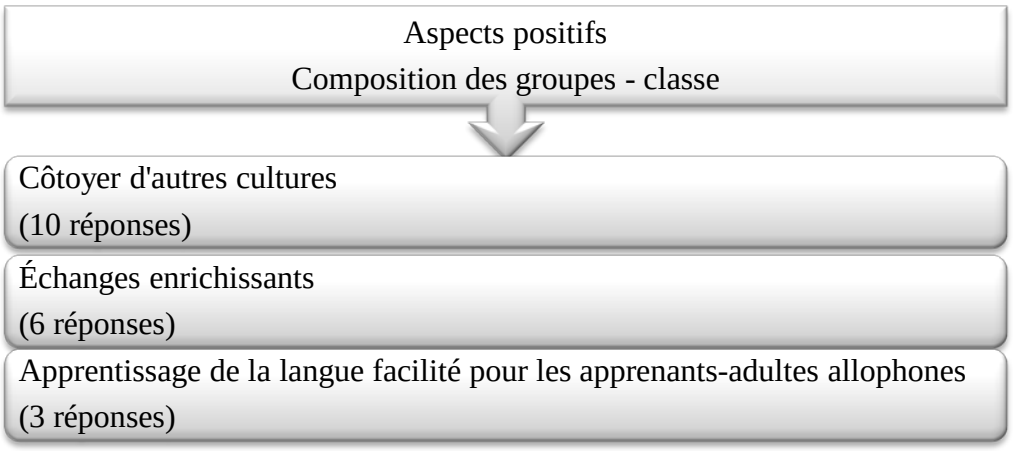
La constance dans les explications comme dimension entrant en jeu pour caractériser les relations entre formateurs et apprenants-adultes, laisse supposer la prédominance de l'approche individualisée en classe.

3) Respect de la vie privée

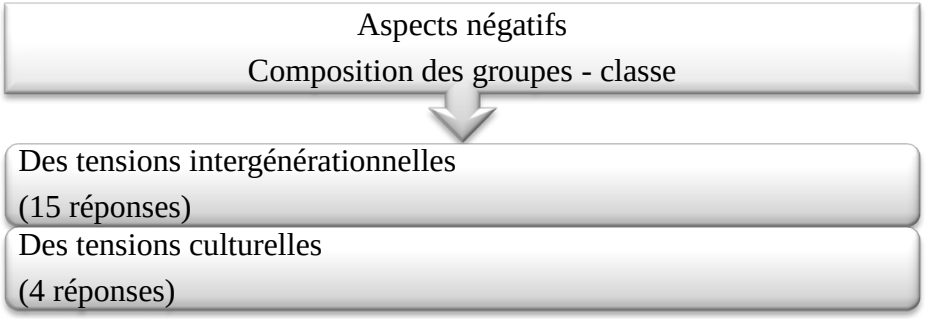
Enfin, certains apprenants-adultes indiquent qu'ils ne désirent pas partager leur vie privée avec les formateurs. Au final, ce qu'ils apprécient, c'est le respect de leur vie privée par les formateurs.

5.8.2 La composition des groupes- classe

La composition des groupes – classe a été l'objet de discussion pour 63 des 65 apprenants-adultes (63 sur 65 ou 96,9 %). Deux dimensions relatives à la composition des groupes ont été mises en évidence : celle des différents âges et celle des différentes cultures. Ces dimensions présentent des aspects positifs et négatifs au regard de leur impact sur l'apprentissage. À cet égard, 19 des 65 (19 sur 65 ou 29,2 %) apprenants-adultes ont mentionné des aspects positifs (19 réponses) et autant d'apprenants-adultes (19 sur 65 ou 29,2 %) ont mentionné des aspects négatifs (19 réponses).



Les apprenants-adultes considèrent d'abord que côtoyer des pairs issus de diverses cultures aurait un impact positif sur leurs apprentissages. Pour eux, la diversité culturelle présente en classe favorise l'ouverture d'esprit des apprenants-adultes et favoriserait l'apprentissage des autres cultures. « *Des fois les nouveaux arrivants ont une façon autre que la nôtre de vivre. C'est le fun des fois d'entendre ce qu'ils pensent puis comment ils le pensent*. » (07S116F). Qui plus est, les échanges seraient enrichissants grâce à la composition éclectique des groupes : les différences d'âges, de cultures et de langues sont des éléments nommés pour faire part de cette diversité présente au sein des groupes. Enfin, les apprenants-adultes font état que l'apprentissage de la langue serait facilité pour les apprenants allophones puisqu'ils peuvent discuter en classe avec leurs pairs en français.



Tout d'abord, plusieurs apprenants mentionnent que les jeunes apprenants-adultes arrivant de l'école secondaire démontrent des comportements dérangeants ou irrespectueux à l'égard des pairs ou des formateurs. Ainsi, ces apprenants-adultes seraient décrits comme étant moins motivés par rapport à leurs études et plus enclins à déranger les autres et à bavarder inutilement en classe « *Vu que c'est leurs parents qui les obligent à venir à l'école, souvent bien ils sont comme moins motivés, puis tu les vois niaiser*. » (07S116F). À l'opposé, un apprenant-adulte fait état de sa

difficulté à entrer en relation avec les apprenants-adultes plus âgés à l'intérieur de son groupe.

Quelques apprenants-adultes font état de leur difficulté d'adaptation aux autres cultures présentes en classe : les apprenants-adultes allophones monopoliseraient les formateurs compte tenu de leurs difficultés avec la langue. Cela aurait pour effet de laisser moins de temps pour les autres apprenants-adultes pour rencontrer les formateurs. Un sentiment d'iniquité est donc présent.

5.8.3 Les relations avec les pairs en classe

Les 65 apprenants-adultes apprécient en général de façon positive les relations qu'ils tissent entre eux à l'intérieur des groupes-classes (58 réponses). Les apprenants-adultes comparent souvent le CEA à l'école secondaire soulignant l'acquisition d'une maturité nouvelle « *Oui, je m'entends bien avec le monde. À date, il n'y a pas un jeune qui se pogne, on va se parler. […] Ce n'est vraiment pas comme au secondaire. Le monde est plus mature ici.* » (35P16M). Les apprenants-adultes décrivent ces relations positives d'abord sur la base du respect et de l'entraide présents entre eux. Ils apprécient leurs relations avec les pairs car ils ont aussi la possibilité de se confier. Les apprenants-adultes sont en mesure d'aider leurs pairs s'ils ont des problèmes. « *Ils vont me comprendre plus que quelqu'un que je connais pas vu qu'il y a toute sorte de monde dans une école d'adultes qui ont vécu plusieurs affaires et qu'ils en parlent gros* » (04P25M).

Certains apprenants-adultes se sentent seuls, par exemple les immigrants. Ils apprécient alors la présence de leurs pairs pour briser cette solitude. « *Je suis toute seule ici, je n'ai pas de famille. Je n'en ai pas beaucoup des amis, mais des fois il ne faut pas être toute seule. C'est bon d'avoir des amis* » (06F25F). Enfin, pour les immigrants, les relations entre les pairs leur permettent de pratiquer la langue française.

Notons toutefois que certains apprenants-adultes ont une appréciation plus mitigée ou négative de leurs relations avec les pairs en classe (29 réponses). Ils font état de relations limitées. Plusieurs apprenants ne sont tout simplement pas intéressés à tisser des relations avec les pairs : ils sont au CEA pour étudier et non pour avoir des relations avec leurs pairs. Certains d'entre eux n'aimeraient tout simplement pas se confier et désireraient résoudre leurs problèmes seuls.

Enfin, certains adultes ne font pas le choix de limiter les relations avec leurs pairs. Ils constatent l'impossibilité de se confier à leurs pairs car ils ne sentent pas en confiance. De plus, lorsque les apprenants-adultes se regroupent selon leur pays et leur langue d'origine, les relations entre apprenants-adultes « inter-ethniques » et interculturelles deviennent difficiles.

Synthèse partielle – L’expérience scolaire des apprenants-adultes au CEA

Le Service d’entrée en formation

Les 65 apprenants-adultes de la recherche ont, pour la plupart (92 %) une perception très positive du service d’entrée en formation parce qu’il les prépare adéquatement aux cours réguliers et parce qu’il leur permet un apprentissage du fonctionnement du CEA. Les relations avec les formateurs y sont très positives. Ils sont disponibles pour leur expliquer leurs incompréhensions et pour les écouter à titre plus personnel. En somme, le service d’entrée en formation répond à plusieurs besoins des adultes : un besoin de préparation au retour à l’école ainsi qu’un besoin de familiarisation avec le CEA. Il s’agirait d’éléments diminuant le stress lié au retour à l’école. Au plan plus personnel, la relation avec les professeurs apparaît aussi comme importante pour la poursuite des études (motivation, estime de soi) et pour une entrée en formation réussie tout comme la possibilité de création d’un réseau de pairs. Il semble que les élèves aient surtout besoin d’être encadrés, soutenus et guidés au moment de l’entrée en formation, et ce, en vue d’une intégration réussie dans les classes régulières.

Lorsqu’ils sont au Service d’entrée en formation, ils participent au cours sur les stratégies d’études. Les contenus d’apprentissage rapportés par les apprenants-adultes sont diversifiés : la concentration et la mémorisation, les habitudes de vie, la prise de note, la correction des erreurs en français et la compréhension de texte sont les plus fréquemment nommés. Quant à l’utilité du cours, celle-ci ne fait pas l’unanimité. Un peu moins de la moitié (40 %) des apprenants-adultes les considèrent utiles car elles constituent une aide importante. Alors que d’autres répondants expriment le peu d’intérêt pour ces stratégies. Ils perdent leur temps dans ce cours et ils ont déjà leurs propres stratégies. Au-delà du cours portant sur les stratégies d’apprentissage, il apparaît que les formateurs du CEA les incitent globalement peu à utiliser les stratégies dont ils ont fait l’apprentissage (46,1 %), ce qui peut être questionnant. Leur non mobilisation au-delà du cours sur les stratégies d’étude, pose la question de sa pertinence. Si le Service d’entrée en formation a sa place du point de vue des apprenants-adultes, les cours sur les stratégies d’études devraient très certainement faire l’objet d’un remaniement, en particulier pour son intégration à l’ensemble du parcours de formation de l’apprenant-adulte.

Les disciplines du français et des mathématiques

Les difficultés éprouvées en français concernent essentiellement la grammaire et la syntaxe, la rédaction, la lecture et la compréhension de texte. Des difficultés relatives à l’expression orale sont rapportées par les immigrants allophones.

En mathématiques, les difficultés concernent surtout l’algèbre et la géométrie. La compréhension et la résolution de problèmes posent problèmes pour les allophones. Quelques-uns mentionnent des difficultés relationnelles avec le formateur comme un obstacle à leur réussite en mathématiques.

En mathématiques comme en français, les moyens utilisés pour résoudre les difficultés sont de

faire appel au soutien individuel du formateur dont certains ont des approches ou des stratégies pédagogiques jugées très pertinentes. Les apprenants-adultes comptent également beaucoup sur leur motivation et leurs efforts personnels pour réussir. Enfin, leurs familles les aident beaucoup.

Les technologies de l'information et de la communication

Les technologies de l'information et de la communication au CEA ont également fait l'objet d'un questionnement. En dehors des cours pour apprendre l'informatique, 72,3 % des apprenants utilisent un ordinateur alors que 26,1 % ne l'utilisent pas. Les apprenants trouvent pertinent d'apprendre à utiliser l'ordinateur dans leur cours parce que l'ordinateur est employé partout et qu'ils en auront besoin dans leur emploi futur. Même s'ils ont eu un cours de base en informatique à leur entrée au CEA, la plupart des apprenants-adultes disent avoir besoin de formation supplémentaire de nature générale principalement.

Utilité globale de leur formation au CEA

Une majorité de participants interrogés (66,2 %) jugent que leur formation au CEA est globalement utile, ce qui laisse ainsi place à l'amélioration. Les raisons qui motivent leur positionnement sont diverses : utilité de la maîtrise du français (les immigrants ont spécialement besoin de francisation pour pouvoir se faire comprendre au quotidien), utilité pour trouver un emploi, pour développer une culture générale et améliorer l'estime de soi. Notons que l'utilité de la formation au regard de l'obtention d'un diplôme est en proportion moins importante. Pour les immigrants, l'intégration au pays d'accueil est une grande préoccupation.

Le rythme d'apprentissage

Les apprenants-adultes manquent de temps pour terminer leurs différents cahiers d'apprentissage. La durée de la formation imposée par le centre local d'emploi ou le temps établi par le ministère de l'Éducation du Sport et du Loisir, pour réaliser chaque cahier causent problème. Les apprenants-adultes manquent de temps particulièrement en mathématiques et en français. Des exercices trop nombreux et des consignes difficiles à comprendre font aussi partie des insatisfactions relatives aux cahiers d'apprentissage. Ce qui se cache ainsi derrière le manque de temps, ce sont certainement des difficultés d'apprentissage.

L'évaluation des apprentissages

Les apprenants ont surtout discuté de leurs niveaux de difficultés et de leur adéquation au regard des apprentissages faits en classe. Globalement les tests sont jugés adaptés et satisfaisants même si la discipline en jeu est un facteur important à prendre en compte dans leur appréciation.

Les approches pédagogiques au CEA

➔Au CEA, on retrouve deux principales approches pédagogiques soit l'approche individualisée, et l'approche magistrale. Une approche mixte, combinant les deux précédentes est aussi possible. Dans ce contexte, il est constaté que les étudiants sont très partagés sur la question de l'approche pédagogique à privilégier. Bien qu'environ la moitié des étudiants préfèrent une approche presque exclusivement individualisée, l'autre moitié a, soit une préférence pour le magistral, soit pour le

mélange des deux approches. On voit clairement que la question du rythme auquel les étudiants peuvent avancer dans leurs cahiers est primordiale, tant pour les fervents de l'approche individualisée que pour ceux préférant l'approche magistrale. Il ressort que les étudiants préfèrent en général la manière leur permettant le mieux et le plus vite d'apprendre selon le type d'apprenant qu'ils sont.

➔La question de la collaboration entre apprenants pour réaliser leurs apprentissages a aussi été discutée à titre d'approche pédagogique. Une majorité d'apprenants-adultes affirment qu'il y a des possibilités de collaboration entre apprenants-adultes, mais qu'elle est limitée en raison de l'enseignement individualisé et des niveaux de formation différents selon le profil de formation de chacun. Pourtant plusieurs adultes y voient l'avantage d'obtenir des explications différentes de celles du formateur. Pour ceux percevant des inconvénients, la peur de ralentir son rythme de travail et la complexité anticipée du travail en équipe sont des freins appréhendés.

➔Faut-il introduire le monitorat ? Plus des deux-tiers des répondants (69,2 %) souhaiteraient bénéficier d'un système de monitorat au CEA. Ils croient qu'il avantagerait « les moniteurs » eux-mêmes en leur permettant d'approfondir la matière et d'accroître l'estime de soi par l'exercice de leur expertise dans une matière donnée. D'un autre côté, plusieurs apprenants-adultes considèrent que c'est une perte de temps pour celui qui exerce le rôle de moniteur en raison du retard qu'il prendrait dans son propre cheminement scolaire et des trop grandes responsabilités que cela implique. Du point de vue des « monitorés », un tel système serait très utile car il permettrait aux apprenants-adultes de recevoir une aide plus rapide avec peut-être des explications et des méthodes différentes du formateur et d'avancer plus rapidement dans leur cheminement scolaire. La peur d'être induit en erreur par les moniteurs est aussi présente.

Les relations en classe : les formateurs, les groupes classes et les pairs

➔Les relations avec les formateurs sont très appréciées car les formateurs sont à leur écoute. Les apprenants-adultes ont besoin de leurs conseils et de leur aide au-delà de la sphère scolaire. Cette capacité d'écoute est donc mise en relation avec des besoins personnels et des besoins de soutien à l'apprentissage. La constance dans les explications comme dimension entrant en jeu pour caractériser les relations entre formateurs et apprenants-adultes, laisse supposer la prédominance de l'approche individualisée en classe.

Enfin, certains apprenants-adultes indiquent qu'ils ne désirent pas partager leur vie privée avec les formateurs. Au final, ce qu'ils apprécient, c'est le respect de leur vie privée par les formateurs.

➔Quant à la composition des groupes – classe, elle soulève des questions interculturelles et intergénérationnelles. Ainsi la cohabitation interculturelle, vue comme possibilité de côtoyer des pairs issus de diverses cultures est jugée positivement car la diversité culturelle présente en classe favorise l'ouverture d'esprit des apprenants-adultes et servirait dans l'apprentissage des autres cultures. Quelques tensions apparaissent au regard du fait que les apprenants-adultes allophones monopoliseraient trop les formateurs. Un sentiment d'iniquité est donc présent.

Au niveau intergénérationnel, plusieurs apprenants mentionnent que les jeunes apprenants-adultes

arrivant de l'école secondaire démontrent des comportements dérangeants ou irrespectueux à l'égard des pairs ou des formateurs. Ainsi, ces apprenants-adultes seraient décrits comme étant moins motivés par rapport à leurs études et plus enclins à déranger les autres et à bavarder inutilement en classe. La question intergénérationnelle est donc soulevée surtout par les apprenants-adultes plus âgés de l'échantillon de recherche.

➔Les 65 apprenants-adultes apprécient en général de façon positive les relations qu'ils tissent entre eux à l'intérieur des groupes-classes. Les apprenants-adultes comparent souvent le CEA à l'école secondaire soulignant l'acquisition d'une maturité nouvelle. Ils apprécient leurs pairs pour le respect qu'ils se témoignent, pour l'entraide et parce que ces relations brisent leur solitude. Quand les adultes sont plus négatifs au sujet de leurs relations avec les pairs, soit ils n'ont pas d'intérêt soit ils n'arrivent pas à entrer en contact avec les autres. Le regroupement en communauté culturelle semble un obstacle aux échanges interculturels.

6. LE SUPPORT APPORTE PAR LE CEA AUX APPRENANTS-ADULTES

Dans cette section, le support apporté par le CEA où étudient les apprenants-adultes, peut prendre différentes formes. Il s'agit d'abord du tuteur qui est assigné à chaque apprenant durant son parcours scolaire au CEA. Il s'agit ensuite des services complémentaires qui peuvent être mis en place pour soutenir la réussite scolaire des apprenants. Il s'agit enfin des conditions matérielles d'études offertes par le CEA.

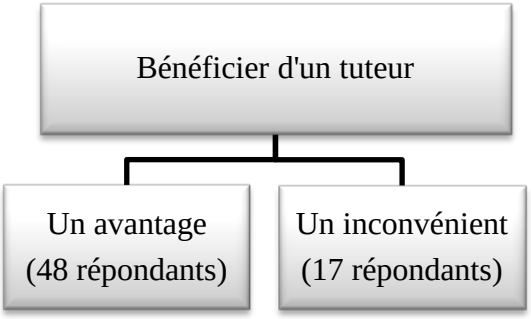
6.1 Les tuteurs

Un tuteur est un formateur attribué à un apprenant-adulte pour l'accompagner et le supporter, selon ses besoins, dans la réalisation de son projet de formation : objectifs personnels, motivation, avancement des apprentissages et gestion des absences.

Dans le cadre de la recherche, la nature des relations entretenues avec celui-ci a fait l'objet de discussion avec les apprenants-adultes. Mais avant, fait surprenant, tous les apprenants-adultes ne connaissent pas leur tuteur. Ainsi 3% des apprenants-adultes (2 sur 65) ignorent de qui il s'agit.

6.1.1 Bénéficier d'un tuteur : avantage ou inconvénient

Toute d'abord, bénéficier d'un tuteur est vécu surtout comme un avantage plus qu'un inconvénient. En effet, 73,8 % (48 sur 65) des apprenants-adultes considèrent qu'avoir un tuteur serait un avantage plutôt qu'un inconvénient (17 sur 65 ou 26,2 %).



6.1.1 Les avantages de bénéficier d'un tuteur

1) Une relation de confiance

Parmi les 63 apprenants-adultes connaissant leur tuteur, 68,3 % (43 sur 63) vivent une relation de confiance avec leur tuteur. La relation de confiance avec les tuteurs s'est établie à travers le soutien scolaire qu'ils apportent aux apprenants-adultes. D'abord, les tuteurs les aident avec les problèmes qu'ils rencontrent dans certaines matières scolaires en fournissant des explications supplémentaires «*On fait des petites révisions en même temps je lui parle si jamais j'ai eu de la difficulté dans mes matières.* » (61P25M). Les tuteurs apporteraient leur support lorsqu'ils auraient

des difficultés persistantes dans une matière. Également, les tuteurs offriraient un support en ce qui concerne les choix de carrière et la poursuite des études. Par ailleurs, la relation de confiance s'établit avec les apprenants-adultes lorsqu'il leur est possible de faire part de leur vie privée. Ces derniers auraient la capacité de compréhension et d'écoute recherchée par les apprenants-adultes vivants notamment des problèmes personnels.

2) Un suivi individualisé

Il apparaît que le tuteur offre l'avantage d'un suivi individualisé de qualité « *Les avantages c'est que […] on se sent plus confiant d'aller parler à lui parce que justement il s'occupe plus de notre cas. Il peut poser des questions plus ciblées par rapport à ton examen […] il te prend moins comme un numéro alors tu peux te sentir plus en confiance.* » (10S116M). Les rencontres avec le tuteur se font de manière individuelle, ce qui permettrait aux apprenants-adultes de bénéficier d'un temps seul à seul avec celui-ci et donc de cheminer plus rapidement. Le suivi assuré par les tuteurs peut être rapproché car les tuteurs sont habituellement des formateurs de l'apprenant-adulte.

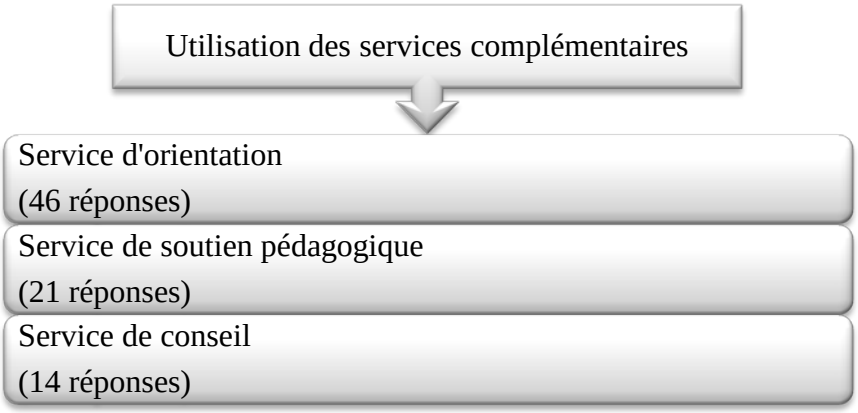
6.1.2 Les inconvénients de bénéficier d'un tuteur

Plusieurs apprenants-adultes soit 27 % d'entre eux (17 sur 63) soulignent que leurs relations avec les tuteurs ne sont pas construites sur la confiance. Dans ce cas, les apprenants-adultes font état du manque de temps et d'engagement du tuteur auprès d'eux qui serait l'une des principales causes d'insatisfaction « *Je ne l'ai rencontrée qu'une ou deux fois. Quand je lui ai demandé une fois, elle m'a dit qu'elle viendrait et n'est jamais arrivée.* » (30F25F). D'autres apprenants-adultes soulèvent que la relation avec leur tuteur n'est pas basée sur la confiance étant donné le manque de compréhension et d'intérêt à leur égard. Le tuteur aurait parfois de la difficulté à accueillir l'apprenant-adulte dans sa classe ou lui démontrerait qu'il ne désire pas entendre ses confidences. De plus, certains apprenants-adultes précisent qu'ils ont changé récemment de tuteur et qu'ils n'ont pas encore eu le temps d'établir une relation avec le nouveau tuteur. La durée de la relation avec le tuteur semble un élément qui contribue au développement d'une relation de qualité ou non avec celui-ci.

6.2 Les services complémentaires

6.2.1 Les services complémentaires utilisés

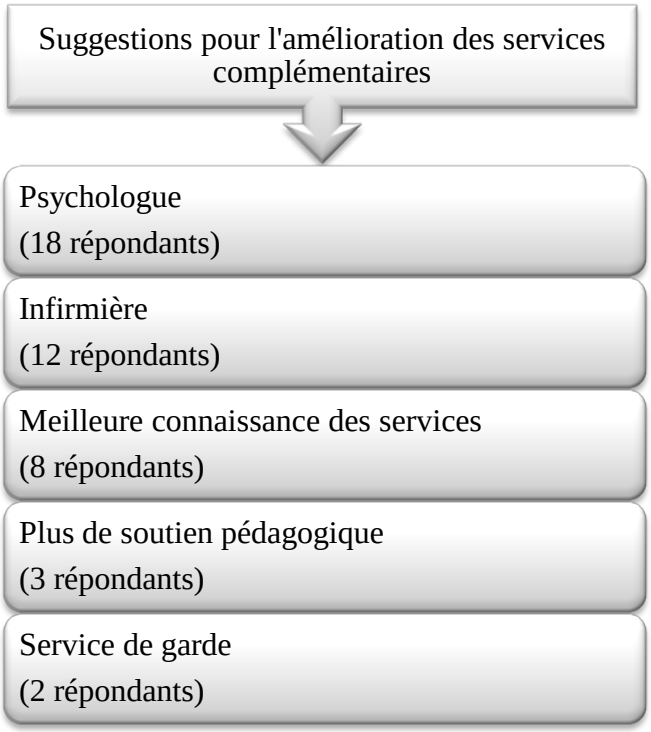
Plusieurs services complémentaires sont en général mis à disposition des apprenants-adultes. Au CEA où a été menée la recherche, les apprenants en ont nommé trois : le service d'orientation, le service de soutien pédagogique et le service de conseil. Ainsi, 93,3 % des apprenants-adultes (61 sur 65) ont fait affaire avec l'un et, ou l'autre de ces trois services (81 réponses).



Les apprenants-adultes ont d'abord recours au service des conseillers en orientation du CEA. Ils consultent les conseillers en orientation afin de faire des choix appropriés quant à leur orientation scolaire et professionnelle « *Ça aide les personnes qui ne savent pas quoi faire à les placer.* » (16S516F). Également, les apprenants-adultes font appel au service de soutien pédagogique du CEA pour faire du rattrapage ou pour approfondir certaines notions vues en classe, pour résoudre les difficultés rencontrées notamment en français et en mathématiques. Enfin, les apprenants-adultes utilisent le service de conseil. Dans ce cas-ci, un conseiller pédagogique est là pour les écouter lorsqu'ils rencontrent des situations difficiles concernant le cheminement de leurs études.

6.2.2 Suggestions pour l'amélioration des services complémentaires

Si 33,8 % des apprenants-adultes (22 sur 65) jugent que les services complémentaires actuels sont suffisants « *Je crois que tous les services sont très bien.* » (30F25F). Les autres (66,2 %) ont proposé des suggestions d'amélioration.



Certains apprenants-adultes souhaiteraient avoir à disposition un psychologue au CEA. Ce dernier aurait un impact positif sur la motivation à poursuivre les études des apprenants-adultes, ainsi ils auraient quelqu'un pour se confier en cas de difficultés personnelles ou scolaires. D'autres encore soulignent la nécessité d'embaucher une infirmière pour répondre aux besoins de santé de base des apprenants-adultes. Un certain nombre d'apprenants-adultes suggèrent qu'une meilleure connaissance des différents services complémentaires serait nécessaire puisqu'ils sont méconnus au CEA. À cet effet, les apprenants-adultes souhaiteraient que les types de services complémentaires offerts soient affichés sur les babillards du CEA. En outre, d'autres apprenants-adultes précisent qu'il serait intéressant d'avoir davantage de soutien pédagogique dans les différentes matières, notamment pour le français et les mathématiques. En dernier lieu, les apprenants-adultes font état de leur désir de posséder un service de garde au CEA.

6.3 Les conditions matérielles d'études offertes par le CEA

Les conditions matérielles d'études offertes par le CEA ont fait l'objet d'échanges qui ont porté sur les locaux disponibles pour étudier au CEA et sur le matériel disponible pour étudier.

6.3.1 Les locaux d'études

1) Accès à des locaux d'études

Il est intéressant de constater comme préalable que les apprenants du CEA n'ont pas accès à des locaux dédiés spécifiquement à l'étude. Le seul lieu où ils peuvent étudier est la cafétéria.

Ainsi 13,8 % des apprenants (9 sur 65) considèrent qu'ils peuvent étudier au CEA à la cafétéria.

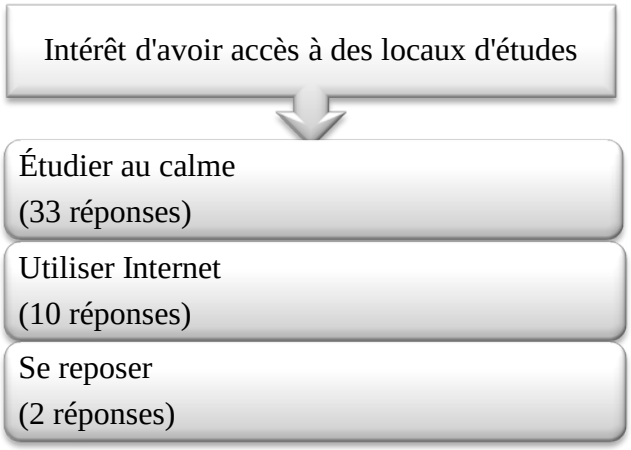
Par contre, 63,1 % des apprenants-adultes (43 sur 65) considèrent qu'ils n'ont pas d'endroits propices pour l'étude au CEA. La cafétéria ne serait pas un lieu adapté pour l'étude compte tenu du bruit ambiant qui nuit à la concentration.

Notons que 23,1 % des apprenants (15 sur 65) n'avait pas d'avis sur la question.

2) Besoins de locaux d'études

Les 65 répondants (65 sur 65 ou 100,0 %) ont été questionnés sur leur intérêt à avoir accès à des locaux d'étude au CEA. Ainsi 61,0 % des apprenants-adultes (36 sur 65) souhaiteraient que des locaux soient disponibles au CEA pour les apprenants-adultes qui désirent étudier. Par contre, 17 apprenants-adultes (17 sur 65 ou 26,1 %) ne voient pas l'utilité de réserver des locaux pour l'étude. Ces derniers préfèrent étudier en classe ou à la maison. Quelques répondants (6 sur 65 ou 9,2 %) ne sont pas en mesure de fournir une réponse précise à la question.

Les apprenants-adultes souhaitant des locaux d'études (36 sur 65 ou 61,0 %) ont motivé leur intérêt comme suit (45 réponses) :



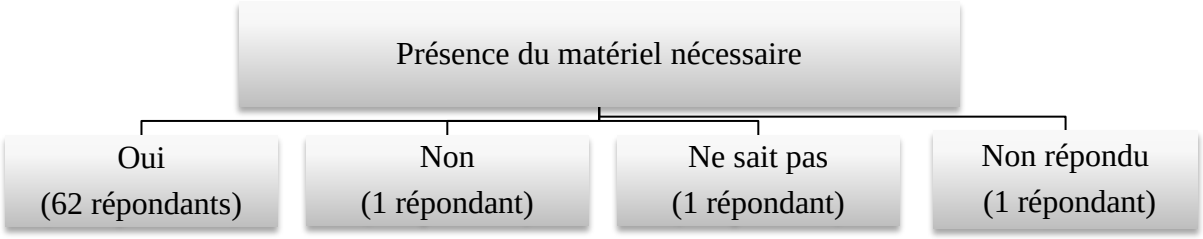
Plusieurs réponses sont énoncées par les répondants pour justifier leur souhait d'avoir accès à des locaux d'études au CEA. À ce titre, les apprenants-adultes utiliseraient ces locaux pour prendre de l'avance dans leurs travaux « *Tu vas avancer plus vite dans tes livres, tu vas finir plus vite l'école.* » (59S125M), pour réviser en vue d'un examen ou pour faire de la lecture. Les apprenants-adultes soulignent également l'absence au CEA d'endroits calmes pour faire du travail personnel. À cet effet, ces derniers souhaiteraient pouvoir se concentrer sans être dérangés par le bruit. Qui plus est, quelques apprenants-adultes soulèvent qu'il leur est impossible d'étudier à la maison.

Certains apprenants-adultes verraient d'autres utilités aux locaux d'études. En fait, ils désireraient que des ordinateurs y soient installés pour leur permettre de naviguer dans Internet. Selon leurs dires, ils pourraient utiliser leurs périodes libres pour aller étudier dans des locaux prévus à cet effet. Enfin, un faible nombre d'apprenants-adultes auraient recours au local d'études pour se reposer, ce qui finalement n'est pas sa fonction première.

6.3.2 Le matériel d'études

En ce qui concerne le matériel mis à la disposition des élèves, la question relative à ce sujet a permis d'en faire ressortir les principaux besoins des adultes.

Les 65 apprenants-adultes ont été interrogés à savoir s'ils disposaient de tout le matériel nécessaire au CEA. À ce titre, 95,4 % (62 sur 65) d'entre eux jugent qu'ils ont tout le matériel d'études nécessaire.



Les apprenants-adultes constatent qu'ils ont tout le matériel nécessaire car ils ont accès à des dictionnaires, des grammaires, des logiciels, des ordinateurs, des instruments de géométrie, etc.

À de rares occasions, ils ont constaté des manques tels que des écouteurs et des dictionnaires de traduction. Ce qui peut uniquement poser problème c'est la disponibilité de ce matériel. Certains apprenants-adultes ont expliqué qu'ils avaient dû attendre avant de pouvoir emprunter des livres, ce qui les avait obligés à reporter la réalisation d'exercices en classe « *Tu vois la dernière période j'ai fini le cours sur le même numéro, y en avait pas de disponible. Fallait que j'attende.* » (08P16M). En somme, cette attente causée par le manque de matériel ralentirait le rythme d'apprentissage des apprenants-adultes, objet de leurs préoccupations.

Synthèse partielle – Le support apporté par le CEA aux apprenants-adultes

Les tuteurs

Notons tout d'abord que 97 % des apprenants-adultes connaissent leur tuteur alors que 3 % ignorent de qui il s'agit, ce qui pose problème au regard des fonctions assumées par le tuteur auprès de chaque adulte. Avoir un tuteur est un avantage pour 73,8 % des apprenants-adultes. Ils peuvent établir une relation de confiance. Ils ont une relation privilégiée pour leurs difficultés scolaires, pour orienter leurs choix de carrière et pour encourager la poursuite de leurs études. Le format individualisé du tutorat favorise la résolution des difficultés d'apprentissage et donc un cheminement scolaire plus rapide. Pour 31,8 % des apprenants-adultes, avoir un tuteur est un inconvénient. Ils ne se sentent pas en confiance avec celui-ci, ils ne se sentent pas écoutés et ils perçoivent peu d'engagement de la part de leur tuteur dans leur relation. Entretenir une relation à long terme avec son tuteur serait préférable pour développer une relation de qualité avec ce dernier.

Les services complémentaires

Il apparaît que 93,3 % des apprenants-adultes ont déjà expérimenté l'un des trois services suivants (par ordre d'importance relative) : le Service d'orientation, le Service de soutien pédagogique et le Service de conseil offert par les conseillers pédagogiques. Le Service d'orientation les aide pour l'orientation scolaire et professionnelle alors que les deux autres sont consultés pour les difficultés scolaires. Au-delà de ces trois services, d'autres services sont suggérés par les adultes : un service de psychologie, un service d'infirmerie, un service de garde au CEA, etc. Les apprenants-adultes voudraient plus de soutien pédagogique et être informés des services existants car ils leurs sont méconnus.

Les conditions matérielles offertes par le CEA

De manière générale, les locaux d'études font défaut au CEA pour 63,1 % des apprenants-adultes. Certains utilisent la cafétéria à cette fin mais il y a trop de bruit et de dérangement. La mise en place de locaux d'études serait pertinente pour 61% d'entre eux, pour étudier au calme, pour consulter Internet et se reposer, ce qui n'est finalement pas la fonction première du local. Pour plusieurs, étudier au CEA est la seule alternative possible compte tenu de leurs contraintes personnelles et familiales.

Au niveau du matériel, les répondants font état d'une grande disponibilité du matériel (dictionnaires, grammaires, logiciels, ordinateurs et instruments de géométrie). Il manquerait cependant des écouteurs, des dictionnaires de traduction et du matériel de géométrie. Quand le matériel manque, cela aurait comme conséquence de ralentir les apprentissages en cours.

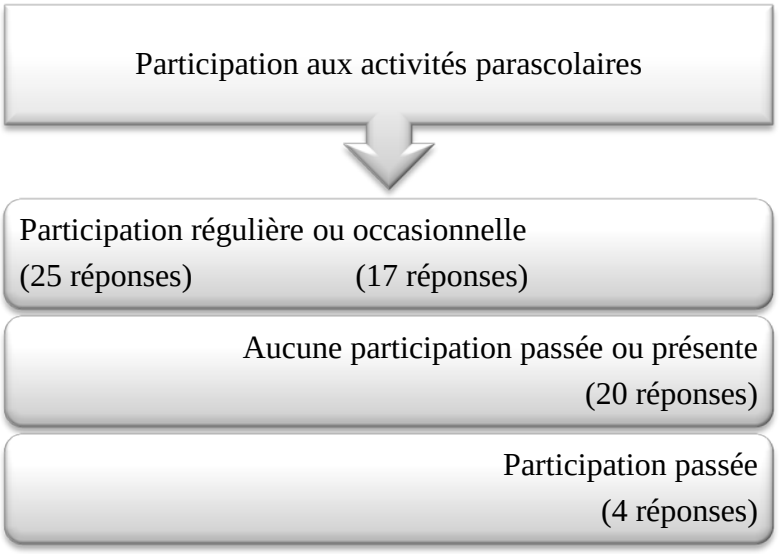
7. INTEGRATION DES APPRENANTS-ADULTES AU CEA

Dans cette section, il est proposé de cerner l'intégration des apprenants-adultes au CEA à travers leur participation aux activités parascolaires et à travers leurs connaissances des comités ou des acteurs qui les représentent ou exercent un pouvoir décisionnel au sein du CEA.

7.1 Participation aux activités parascolaires

Certaines activités parascolaires sont offertes aux apprenants-adultes lors de leur formation au CEA. Elles font donc référence à des activités qui sont organisées hors du parcours scolaire des apprenants-adultes.

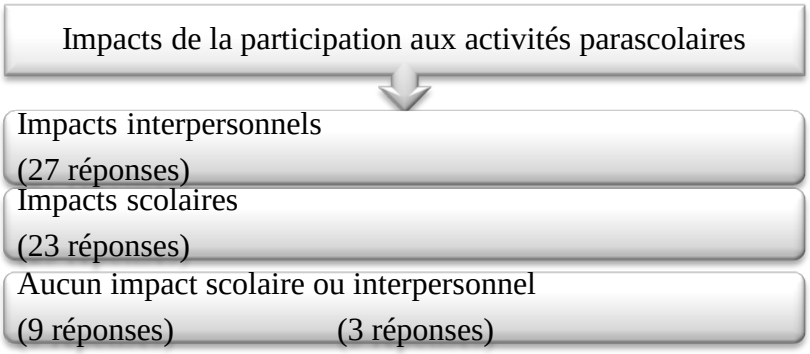
Parmi les 65 apprenants-adultes de la recherche, 59 (59 sur 65 ou 91,0 %) ont mentionné s'ils participaient ou non aux activités parascolaires en précisant la fréquence de leur participation (66 réponses). Il apparait que plus des deux tiers des réponses montrent une participation régulière à occasionnelle aux activités parascolaires proposées par le CEA « *J'ai embarqué dans pas mal tout cette année.* » (04P25M).



Un dernier tiers des apprenants-adultes ne participent pas aux activités parascolaires car ils ne peuvent pas être présents : ils doivent s'acquitter de leurs responsabilités parentales. D'autres encore précisent qu'ils ne font plus partie des activités parascolaires puisqu'ils les ont déjà réalisées depuis leur entrée au CEA. Enfin, une minorité d'apprenants-adultes fait état de leur intérêt futur à participer aux activités parascolaires offertes au CEA.

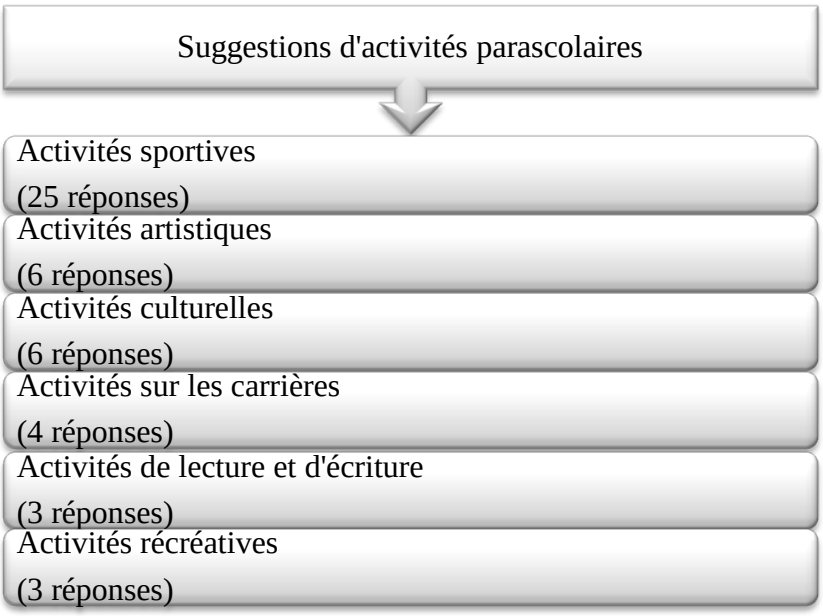
Note : en raison d'un manque d'information, la nature des activités parascolaires dont bénéficient les apprenants-adultes ne peut être précisée.

Pour ceux (42 apprenants-adultes) participant aux activités parascolaires, les retombées, les impacts de cette participation ont été discutés (62 réponses).



Les 62 réponses recueillies montrent que la participation aux activités parascolaires aurait des retombées personnelles et scolaires pour une large part. Au plan personnel, « *les activités parascolaires sont importantes, je suis monoparentale, je fais rien là je ne sors pas moi. Je n'ai aucune sortie.* » (01S325F). Au plan scolaire, les apprenants-adultes constatent des retombées positives puisque ces activités leur permettent d'échanger avec les autres. Pour d'autres, elles seraient négatives sur le plan scolaire puisque moins de temps peut être consacré à l'étude. Enfin, 12 réponses indiquent que la participation aux activités parascolaires n'a pas d'impact particulier sur eux.

De plus, 39 des 65 (60,0 %) apprenants-adultes de la recherche ont formulé des suggestions d'activités parascolaires pouvant être offertes au CEA (47 propositions d'activités) qui ont été classées comme suit :



Plusieurs apprenants-adultes mentionnent qu'ils désireraient avoir des activités sportives telles que le kayak, la bicyclette, le hand-ball et le basket-ball. D'ailleurs, quelques-uns apprécieraient avoir accès à une salle de conditionnement physique. Les activités artistiques, comme le dessin ou la peinture, ont été suggérées comme activités parascolaires par certains apprenants-adultes. D'autres encore souhaiteraient assister à des pièces de théâtre ou à des concerts de musique. Certains apprenants-adultes proposent que des activités sur les carrières soient offertes, lors desquelles des professionnels seraient invités à expliquer leur métier. Par ailleurs, quelques apprenants-adultes suggèrent que des activités de lecture et d'écriture soient créées au CEA. Enfin, quelques apprenants-adultes soulèvent l'idée d'introduire des activités récréatives comme une sortie à la Ronde ou au cirque.

7.2 L'équipe de direction du CEA

Les apprenants-adultes ont été questionnés relativement à leur connaissance de la direction du CEA ainsi que de son rôle. Ils ont aussi fait part de leur éventuel contact avec celle-ci et des circonstances qui ont motivé ce ou ces contacts.

7.2.1 Connaissance de la direction

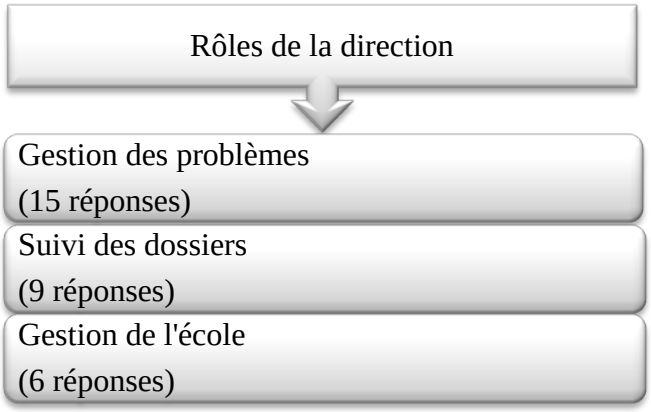
Les apprenants-adultes ont été questionnés sur leur connaissance des membres de la direction. Parmi l'ensemble des répondants, 64 (64 sur 65 ou 98,5 %) d'entre eux se sont exprimés sur le sujet.

Parmi les 64 apprenants-adultes qui se sont prononcés sur le sujet, 38 apprenants-adultes (38 sur 64 ou 59,4 %) indiquent connaître la direction du CEA. Ils connaissant le plus souvent le directeur et quelques autres membres dont les secrétaires attitrées à la direction. En revanche, 22 répondants (22 sur 64 ou 34,4 %) mentionnent, pour leur part, ne pas connaître la direction du CEA. Il faut noter que quatre répondants (4 sur 64 ou 6,2 %) se disaient ne pas être en mesure de répondre à la question posée.

Il est enfin important de souligner que cette connaissance de la direction du CEA n'est pas toujours jugée nécessaire (61 sur 65 répondant). Pour plus de la moitié des apprenants-adultes (37 sur 61 ou 60,7 %), il est important de connaître la direction alors que les 24 autres (24 sur 61 ou 39,3 %) soutiennent qu'il n'est pas nécessaire de la connaître durant leur cheminement au CEA.

7.2.2 Rôles de la direction

Il apparaît que seuls 23 apprenants-adultes (23 sur 65 ou 35,4 %) ont été en mesure de suggérer les différents rôles de la direction (30 réponses), ce qui est peu. Trois grands rôles ont été mis en évidence.

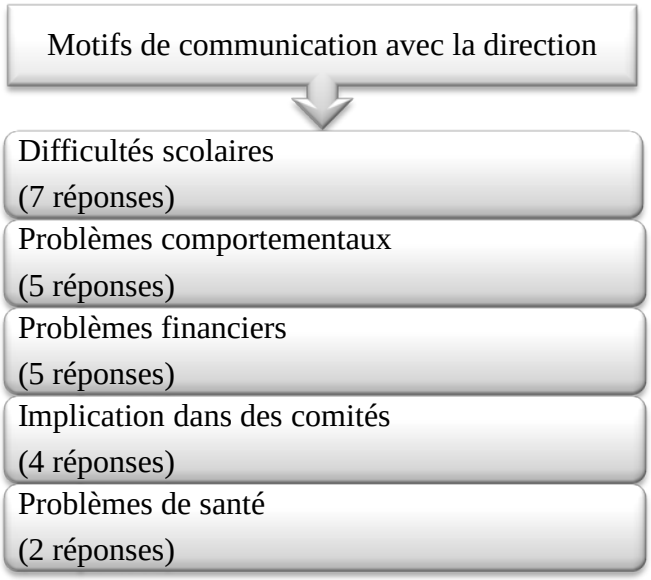


D’abord, plusieurs apprenants-adultes croient que les membres de la direction ont pour mandat la gestion des problèmes scolaires, personnels ou interpersonnels des gens qui fréquentent le CEA. Quelques répondants font état que le suivi des dossiers des apprenants-adultes serait effectué par les membres de la direction. D’ailleurs, ces derniers auraient pour rôle de conseiller les apprenants-adultes dans leur cheminement au CEA. Enfin, la gestion de l’école serait identifiée par les répondants comme une responsabilité des membres de la direction.

7.2.3 Communications avec la direction

Les participants ont été interrogés pour savoir s’ils avaient déjà communiqué avec la direction du CEA. Ainsi, 60 apprenants-adultes sur 65 (60 sur 65 ou 92,0 %) se sont exprimés sur cette question. À ce sujet, 36,7 % (22 sur 60) des apprenants-adultes ont déjà communiqué avec la direction, tandis que les 38 autres (38 sur 60 ou 63,3 %) affirment le contraire.

Lorsque les apprenants ont communiqué avec la direction, plusieurs ont expliqué à quelle occasion (23 réponses).



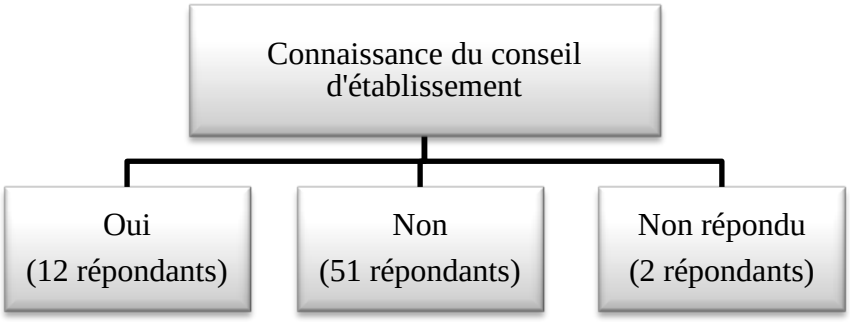
Les apprenants-adultes précisent qu'ils rencontrent les membres de la direction lorsqu'ils sont aux prises avec des difficultés scolaires « *Je m'en vais le voir et je lui explique tout ça. Il était là, calme-toi, calme-toi, on va aller voir. On va régler ça, je vais y aller avec toi.* » (05P25M). D'autres apprenants-adultes soulignent être entrés en communication avec les membres de la direction concernant leurs problèmes de comportement au CEA, et ce, sans préciser leur nature.

Par ailleurs, certains apprenants-adultes ont échangé avec la direction pour faire part des problèmes financiers qu'ils rencontraient. En fait, il arrive que des apprenants-adultes n'aient pas les sommes requises pour acheter les livres nécessaires pour les cours. Dans un tel cas, la direction tâcherait de trouver des solutions pour accommoder ces apprenants-adultes.

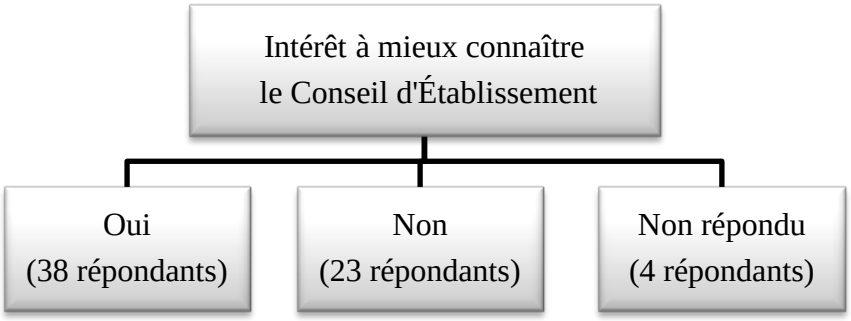
De plus, quelques apprenants-adultes ont eu l'occasion de discuter avec les membres de la direction par le biais de différents comités auxquels ils participaient. Enfin, un faible nombre d'apprenants-adultes fait état de rencontres avec la direction pour faire le point sur leur absentéisme causé par des problèmes de santé.

7.3 Le Conseil d'Établissement

Les différents membres du Conseil d'Établissement (CE) ont pour responsabilité la prise de décisions concernant l'avenir du CEA. Parmi ces membres, deux apprenants-adultes sont appelés à siéger à ce Conseil. Or parmi les 63 (63 sur 65 ou 96,9 %) apprenants-adultes interrogés, il apparaît que le CE est très peu connu (12 sur 65 ou 18,5% des répondants le connaissent). Une large majorité méconnait le rôle du Conseil d'Établissement. Ils ne sont pas en mesure d'en expliquer son rôle et son fonctionnement.



Face à cette situation, les apprenants-adultes ont-ils un intérêt à en savoir plus sur le CE ? 93,9 % (61 sur 65) des apprenants se sont prononcés sur le sujet.

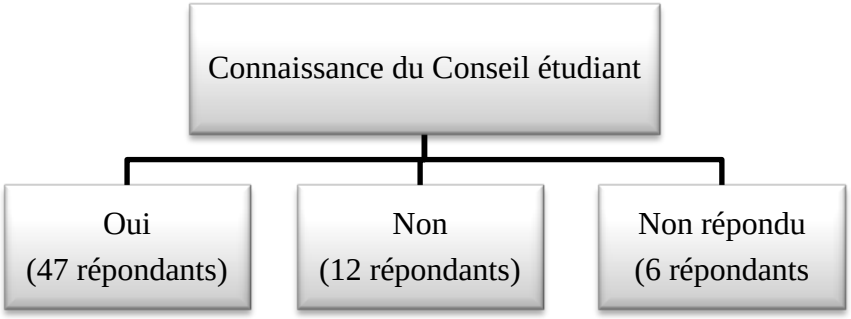


Une majorité d'apprenants-adultes (38 sur 61 ou 62,3 %) souhaite mieux connaître le Conseil d'Établissement du CEA. En fait, ils aimeraient obtenir davantage d'informations concernant le rôle et le fonctionnement du CE. Parallèlement, le reste des apprenants-adultes (23 sur 61 ou 37,7%) ne montre aucun intérêt à l'égard du Conseil d'Établissement.

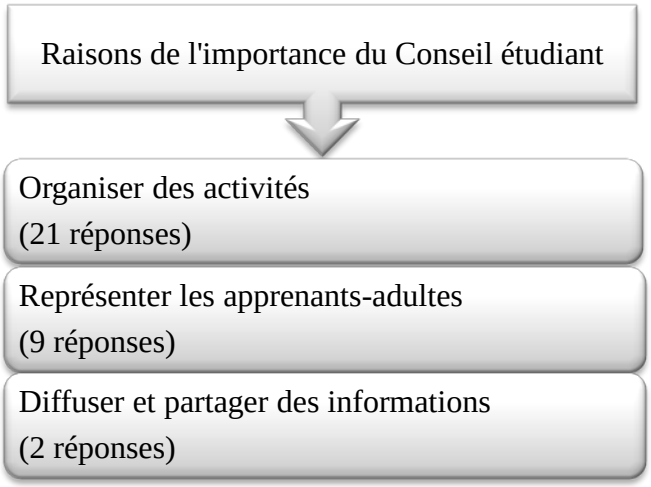
7.4 Le Conseil étudiant

Le conseil étudiant est un comité consultatif qui prend position quant aux activités et projets du CEA et quant aux décisions qui concernent les apprenants-adultes. Environ 12 apprenants-adultes sont élus pour y siéger et les élus doivent avoir un comportement modèle.

Parmi les 65 apprenants-adultes interrogés, seuls 59 d'entre eux (59 sur 65 ou 90,8 %) ont donné leur avis sur le sujet :



Plus des trois-quarts des apprenants-adultes (47 sur 59 ou 79,7 %) connaissent le Conseil étudiant. Alors que 20,3 % (12 sur 59) n'en ont aucune idée. Ainsi il apparaît que pour seulement 61 % (39 sur 65) apprenants-adultes, il est très important de connaître le Conseil étudiant. Les raisons évoquées sont les suivantes (32 réponses) :



Tout d'abord, le Conseil étudiant est important parce qu'ils organisent des activités « *Parce que sans Conseil étudiant, on n'aurait aucune activité.* » (33S116M). Certains apprenants-adultes mettent de l'avant que le Conseil étudiant permettrait de les représenter auprès de la direction afin de faire valoir leurs besoins à combler, et ce, dans la perspective d'améliorer leurs conditions au CEA. En outre, le rôle de diffusion et de partage d'informations du conseil étudiant auprès des apprenants-adultes est également mis de l'avant.

Synthèse partielle – Intégration des apprenants-adultes au CEA

Les activités parascolaires

Les apprenants-adultes participent aux activités parascolaires sur une base régulière ou occasionnelle pour deux tiers des réponses, Certains ne sont pas encore impliqués mais souhaitent le faire à l'avenir. Participer aux activités parascolaires est jugé positivement. La plupart des apprenants y voient des retombées positives aux plans personnels et scolaires. Toutefois quelques apprenants-adultes pensent que les activités parascolaires les détournent de leurs objectifs de formation. Au-delà des activités déjà offertes par le CEA, de nombreuses suggestions sont proposées : plus d'activités sportives, plus d'activités artistiques, plus d'activités culturelles, etc. Les apprenants-adultes ne manquent pas d'idées. Pour plusieurs d'entre eux, ce sont les seules occasions d'avoir des loisirs. Il apparait ainsi qu'il serait important de diversifier les activités parascolaires et de mieux les faire connaître des apprenants-adultes du CEA.

L'équipe de direction

Une faible majorité (59,4 %) d'apprenants-adultes connaît le directeur. Pour les autres membres de la direction, il s'agit seulement d'une reconnaissance visuelle sans pouvoir nommer les personnes. Pour la majorité des répondants (60,7 %), c'est important de connaître les membres de la direction alors que pour les autres, c'est le contraire. Ils attribuent trois grands rôles à la direction : la gestion de problèmes scolaires, personnels ou interpersonnels ; le suivi des dossiers scolaires et la gestion de l'école. Les communications avec la direction sont peu nombreuses (36,7 %) et sont la majeure partie du temps liées lors de problèmes (problèmes scolaires, problèmes financiers, absentéisme, problèmes de santé). À de rares occasions, la direction est rencontrée par les apprenants-adultes dans les comités.

Le Conseil d'Établissement et le Conseil étudiant

Le Conseil d'Établissement est très peu connu des apprenants-adultes. Seuls 18,5 % le connaissent mais ils ne savent pas ou peu quel est son rôle. Une majorité d'apprenants-adultes souhaiterait recevoir davantage d'informations concernant son rôle et son fonctionnement au CEA.

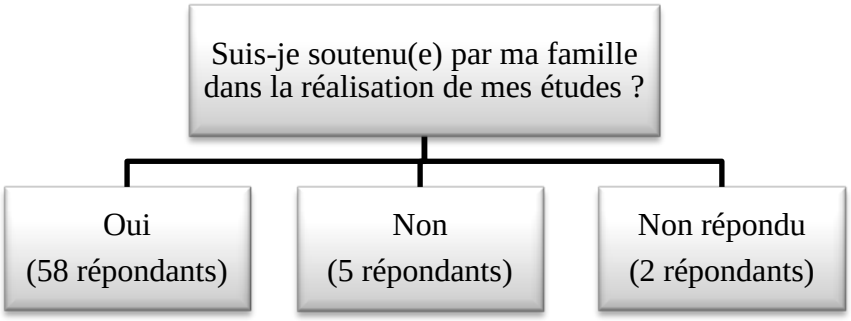
Quant au Conseil étudiant, les trois quart des apprenants-adultes le connaissent mais 61 % d'entre eux considèrent qu'il est important de connaître son rôle, parce qu'il organise des activités pour les apprenants-adultes, parce qu'il les représente auprès de la direction et peut faire valoir leurs besoins, et enfin parce qu'il joue un rôle essentiel dans l'information et la diffusion d'information.

8. FAMILLES, AMIS ET EMPLOYEURS AU REGARD DU PROJET DE FORMATION

La vie hors du CEA a été questionnée au regard de son influence possible sur le parcours de formation des apprenants-adultes. Ainsi, la famille, les amis et l'éventuel employeur ont fait l'objet de discussion.

8.1 La famille

Les apprenants-adultes sont-ils soutenus par leur famille dans la réalisation de leurs études au CEA ? Qui soutient et comment ? Ces questionnements ont été à la base des discussions tenues avec les apprenants-adultes de la recherche. Parmi les 65 répondants, 63 (63 sur 65 ou 96,9 %) d'entre eux se sont exprimés sur le sujet.

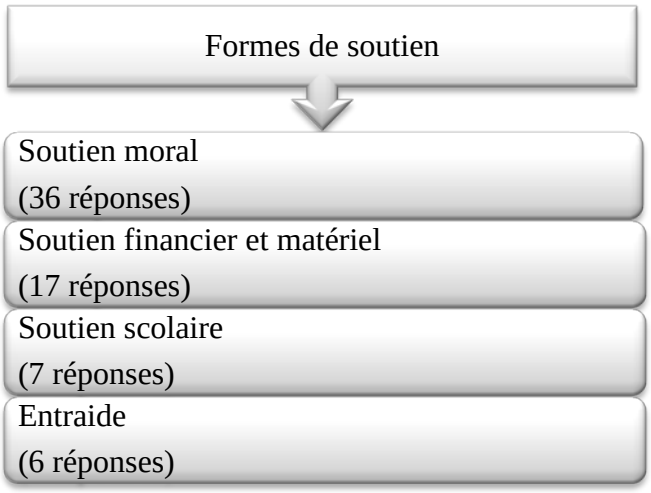


Ainsi, au regard des 63 participants qui se sont prononcés sur la question, 92,1 % (58 sur 63) d'entre eux indiquent avoir le soutien de l'entourage familial tandis que les 7,9 % (5 sur 63) restants n'en reçoivent pas.

Les 58 répondants (58 sur 63 ou 92,1 %) recevant un soutien familial dans leurs études au CEA ont précisé qui dans leur entourage les appuyait (69 réponses) :

Ce sont d'abord les parents qui apportent un soutien aux apprenants-adultes dans leurs études au CEA. Vient ensuite le conjoint ou la conjointe des apprenants-adultes. Plusieurs adultes recevraient également des encouragements de leurs frères ou de leurs sœurs. De manière moins importante, la famille éloignée (oncle, tante, cousin et beau-père) et les enfants des apprenants-adultes leur apportent du soutien.

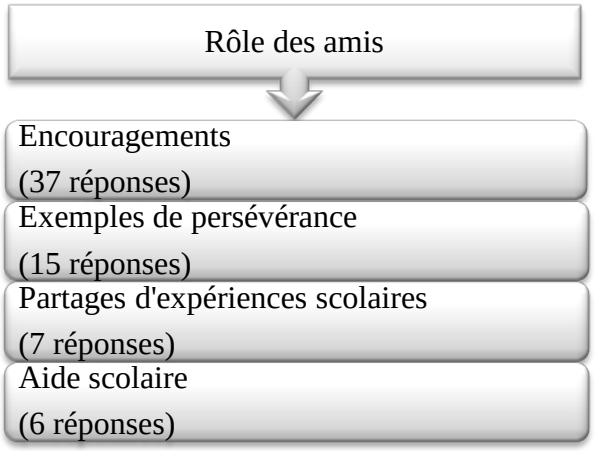
Ce soutien familial peut prendre différentes formes (66 réponses) qui ont été regroupées comme suit :



Lee soutien moral serait la forme de soutien la plus fréquente : « *Allez, ne lâche pas ! Même si c'est compliqué, ne lâche pas !* » (14F16F). L'entourage des apprenants-adultes les invite donc à persévérer malgré les difficultés rencontrées. Par ailleurs, les apprenants-adultes reçoivent une autre forme de soutien : le soutien financier et matériel pour qu'ils n'aient pas à travailler pendant leurs études. D'autres encore bénéficient de soutien scolaire puisqu'ils vont chercher de l'aide auprès des membres de leur famille pour la réalisation de travaux. En dernier lieu, certains apprenants-adultes qui étudient en même temps que d'autres membres de leur famille, mentionnent qu'ils s'entraident pour surmonter des difficultés vécues dans certaines matières.

8.2 Les amis

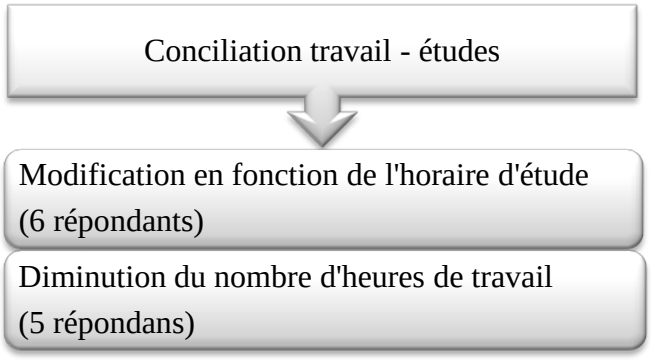
Les apprenants-adultes sont-ils influencés ou soutenus par leurs amis ? Parmi l'ensemble des répondants, 55 des 65 (55 sur 65 ou 84,6 %) apprenants-adultes se sont prononcés à ce sujet. Il apparait que les amis jouent un rôle positif dans le cadre de leurs études pour l'ensemble des apprenants interrogés. Ce rôle se traduit de différentes manières (65 réponses) :



Pour les apprenants-adultes, leurs amis qui ont fait des études influencent positivement la poursuite de leur propre scolarisation. Les apprenants-adultes reçoivent de leur part des encouragements « *Ils m'encouragent à continuer*. » (22F25F). De surcroît, les apprenants-adultes sont motivés par leurs amis qui continuent leurs études et qui persévèrent malgré leurs difficultés scolaires. Par ailleurs, certains apprenants-adultes apprécient partager leurs expériences scolaires avec leurs amis. Enfin, quelques apprenants-adultes sont aidés par les amis dans leurs études, ce qui les motive à persister et à surmonter leurs difficultés.

8.3 L'employeur

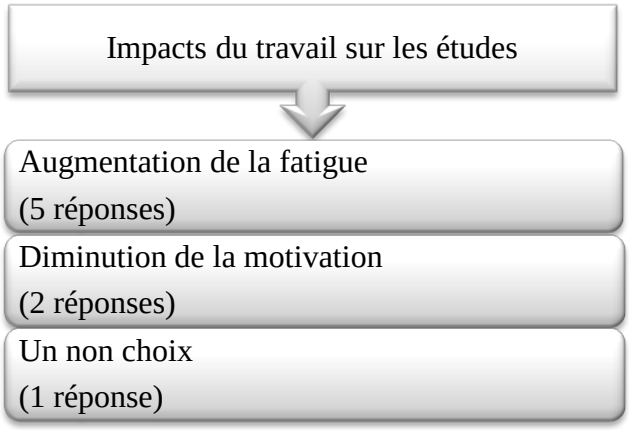
Concernant la conciliation travail-études, seuls 16,9 % (11 sur 65) des apprenants-adultes travaillent en même temps que leur formation au CEA. Ces derniers ont été questionnés sur les aménagements éventuels accordés de la part de l'employeur compte tenu de leur double statut de travailleur et d'étudiant.



Pour les apprenants-adultes interrogés, les employeurs tenteraient généralement de modifier l'horaire de travail en fonction de celui de leurs études « *Il s'arrange toujours. Il dit ce n'est pas grave, on te fera rentrer plus tard, on te fera rentrer un autre moment donné […] Il y a toujours moyen de moyenner.* » (20P16M). En d'autres mots, les employeurs se montrent conciliants à l'égard des apprenants-adultes et offrent des horaires adaptés à leur situation. Par ailleurs, quelques apprenants-adultes mentionnent que leur employeur aurait volontairement diminué le

nombre d'heures de travail afin de s'assurer que les études soient priorisées et réussies.

Toutefois, travailler a des impacts négatifs sur les études (8 réponses).



Les apprenants-adultes remarquent qu'ils sont plus fatigués pendant leurs études « *Je suis tout le temps à l'école ou je travaille, donc c'est assez pesant ça aussi. Mais je vis avec.* » (16S516F). Il serait parfois difficile de trouver la motivation d'étudier après avoir travaillé toute la journée. Travailler n'est ainsi pas toujours un choix mais une obligation qui permet le retour aux études de certains apprenants-adultes.

Cet emploi, pour ceux qui travaillent, constitue leur principale source de revenus. Ils n'ont pas le choix et constatent que leur emploi a un impact néfaste sur leurs études : ils font parfois des heures supplémentaires, ils sont fatigués et ont le sentiment de prendre du retard dans leurs études au regard de l'impossibilité d'étudier en dehors des heures de classe. Néanmoins, ils perçoivent de l'ouverture chez leur employeur. La conciliation travail-études est rendue possible grâce à des modifications d'horaires de travail et à une réduction des heures travaillées lorsque c'est nécessaire.

Synthèse partielle – Familles, amis et employeurs au regard du projet de formation

Familles

Les apprenants-adultes bénéficient d'un fort soutien familial surtout de la part des parents, des conjoints et de la fratrie. Il s'agit d'abord d'un soutien moral et ensuite d'un soutien financier et matériel.

Les amis

Les amis sont là pour les encourager et leur servir d'exemples de persévérance.

L'employeur

Seulement 11 apprenants-adultes travaillent à temps partiel dans le cadre de leurs études. Leurs employeurs sont jugés supportant et accommodants Ils perçoivent de l'ouverture chez leur employeur. La conciliation travail-études est rendue possible grâce à des modifications d'horaires de travail et à une réduction des heures travaillées lorsque c'est nécessaire. Toutefois travailler leur pose problème au regard de leurs objectifs de formation. Ils sont fatigués et ont moins de motivation. Ils ne travaillent pas par choix car cet emploi constitue leur principale source de revenus.

III. RÉSULTATS RELATIFS AUX FORMATEURS

La troisième partie de ce rapport expose les résultats d'analyse des données recueillies auprès des 11 formateurs. Plusieurs dimensions d'analyse sont successivement présentées :

- Le profil des formateurs est d'abord présenté à l'aide de plusieurs contributions : leurs formations initiales et leurs expériences d'emplois passés, leur ancienneté d'emploi au CEA, leur statut d'emploi ainsi que leurs conditions salariales.

- Ensuite, le métier de formateur d'adultes dans un CEA est examiné selon de multiples dimensions complémentaires. Les perceptions de soi comme formateurs et sur ce qu'est un bon formateur à l'éducation des adultes ont aussi été discutées.

- Un regard est également posé par les formateurs sur les apprenants-adultes qui étudient au CEA et sur plusieurs dimensions qui s'y rattachent.

- Les formateurs ont été également amenés à discuter du fonctionnement du CEA où ils enseignent.

- Des besoins de soutien et de support spécifiquement pour les formateurs d'adultes ont été formulés.

- La question de la formation continue des formateurs interne ou externe au CEA a été abordée de même que les besoins de formations supplémentaires.

- Pour terminer, la délicate question de la reconnaissance du métier de formateur d'adultes et de ses spécificités au regard d'autres milieux de formation a été discutée.

1. PROFIL DES FORMATEURS

Un bref portrait des 11 formateurs qui ont participé à la recherche est présenté ci-après. Neuf sont des formatrices, tandis que deux formateurs sont des hommes. Leur formation initiale et les expériences professionnelles passées sont d'abord questionnées. Leur emploi actuel du point de vue de leur ancienneté au CEA, de leur statut d'emploi et des conditions salariales associées, est aussi présenté.

1.1 Formation initiale des formateurs

Tous les formateurs interrogés durant la recherche ont une formation à l'enseignement et sont donc titulaires d'un permis d'enseignement : 7 des 11 formateurs détiennent un baccalauréat en enseignement secondaire dans différentes disciplines, 2 des 11 formateurs ont un baccalauréat en adaptation scolaire et sociale et enfin, 2 des 11 formateurs possèdent un certificat en andragogie. Certains formateurs détiennent plus d'un diplôme : doctorat en sociologie de la littérature, maîtrise en études françaises ou encore baccalauréat en rédaction française.

Un tel portrait est quelque peu différent de la réalité des formateurs d'adultes au Québec. En effet,

les formateurs non légalement qualifiés (sans permis d'enseignement délivré par le ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport) représentent 33,6 % des formateurs de la FGA (Voyer et al., 2012). Quant aux types de formation, 9 sur 11 ont une formation pour le secteur jeune et 2 sur 11 ont une formation en éducation des adultes, situation que Bouchard (2004) constate et déplore (12 réponses).

Tableau 17 – Diplômes des formateurs

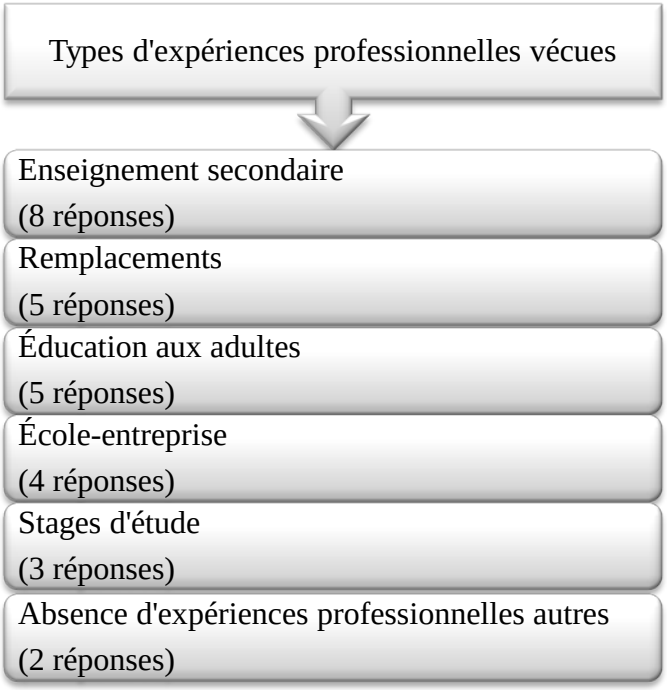
Formations	**Nombre de formateurs**
Certificat de deuxième cycle en andragogie	3
Baccalauréat en enseignement du français au secondaire	2
Baccalauréat en adaptation scolaire et sociale	2
Baccalauréat en enseignement du français et de l'histoire au secondaire	2
Baccalauréat en enseignement des mathématiques au secondaire	2
Baccalauréat en enseignement secondaire, profil en sciences humaines	1
Total	12

1.2 Expériences d'emplois passés

La présente section porte sur les expériences professionnelles passées des formateurs. Les types d'expériences et leurs apports éventuels à leur emploi de formateur d'adultes, sont rapportés.

1.2.1 Types d'expériences professionnelles

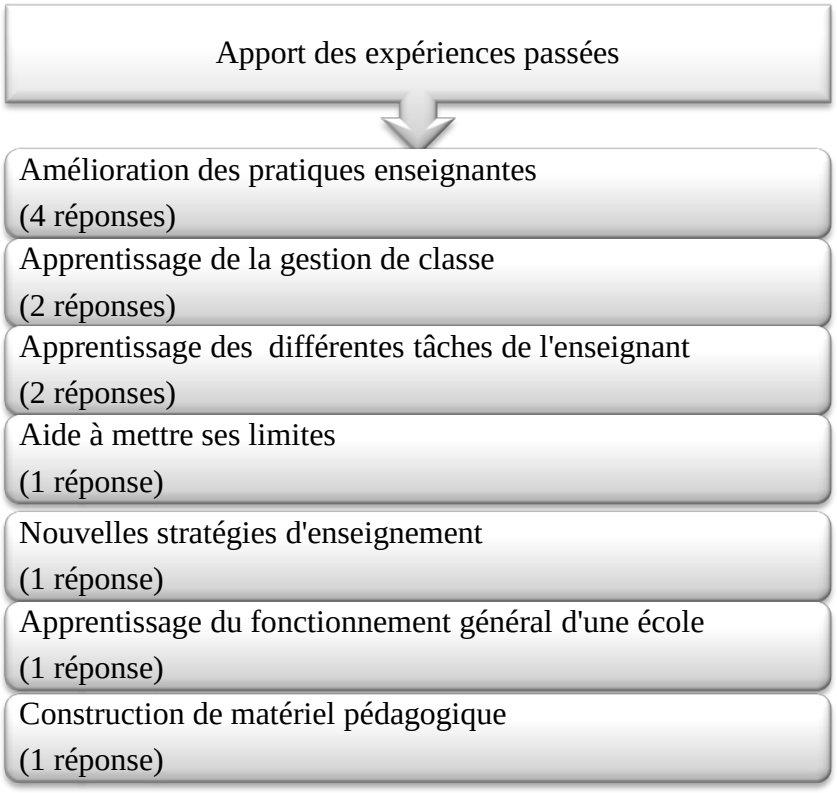
Les 11 formateurs ont été questionnés sur leurs différentes expériences professionnelles passées (27 réponses).



Les expériences professionnelles passées des formateurs sont plurielles. Elles sont principalement reliées au monde de l'éducation : enseignement au secteur secondaire, au secteur de l'éducation des adultes ou dans une école-entreprise. Compte tenu que plusieurs formateurs sont récemment diplômés, leurs expériences antérieures sont des stages ou l'absence d'expérience autre que celle en cours.

1.2.2 Apports des expériences passées

Les expériences antérieures des formateurs, toutes en enseignement, sont une contribution à leur développement professionnel (12 réponses).



Les formateurs constatent que leurs expériences professionnelles antérieures en enseignement, ont contribué de manière générale à améliorer leurs pratiques enseignantes. L'apprentissage de la gestion de classe, des différentes tâches de l'enseignant, l'apprentissage du fonctionnement général d'une école ainsi que le développement de stratégies et de matériels pédagogiques sont les principaux apports de leurs expériences antérieures.

1.3 Ancienneté d'emploi au CEA

Au moment de la recherche, 5 des 11 formateurs ont moins d'un an d'ancienneté alors que les 5 autres cumulent 5 ans et plus d'expériences. Ce sont donc plusieurs générations de formateurs qui cohabitent.

Tableau 18 – Années d'ancienneté d'emploi des formateurs au CEA

Nombre d'années	**1**	**2**	**6**	**7**	**8**	**18**	**Total**
Nombre de formateurs	4	1	1	1	3	1	**11**

1.4 Statut d'emploi

Trois statuts décrivent leur situation d'emploi : contractuel, à taux horaire et permanent. Une large majorité des formateurs a un statut d'emploi contractuel (8 sur 11). Comme le soulignent Voyer et al., (2012), la majorité des enseignants de la FGA ne bénéficient pas de la permanence d'emploi. Ce sont des contrats à temps partiel ou temps plein qui sont offerts au plus grand nombre.

Tableau 19 – Statut de l'emploi

Statut de l'emploi	**Contractuel**	**À taux horaire**	**Permanent**	**Total**
Nombre de formateurs	8	2	1	**11**

1) Avantages et inconvénients du poste contractuel

Parmi les avantages d'avoir un poste contractuel, avantages nommés par les formateurs, on retrouve la stabilité d'emploi, les conditions salariales, le droit à certains congés payés et sans solde et le choix des tâches « *Je peux juste te dire que, contrairement au fait d'être sur appel, […] c'est que tu sais quand tu vas travailler*. » (10-05-13_FOR09). Quant aux désavantages associés au statut de contractuel, les formateurs ont exprimé leur inquiétude à l'égard de la possibilité d'un non-renouvellement de leur contrat. De plus, les avantages sociaux sont moins importants pour les emplois contractuels comparativement aux emplois permanents.

2) Avantages et inconvénients du poste permanent

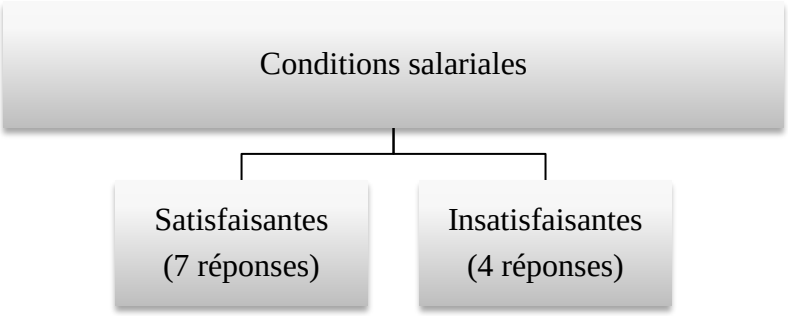
L'obtention d'un poste permanent est rare mais elle offrirait une meilleure stabilité d'emploi pour les formateurs « *C'est la sécurité parce que je me rappelle que les premières années, j'étais à statut précaire* » (10-04-20_FOR04). Par ailleurs, la permanence d'emploi permettrait aux formateurs de maintenir une relation continue dans le temps avec les apprenants-adultes. Aucun inconvénient n'est mentionné.

3) Avantages et inconvénients du travail à taux horaire

Parmi les avantages du travail à taux horaire, les formateurs relèvent la possibilité de mieux choisir parmi les tâches proposées « *Bien, les avantages, c'est de pouvoir choisir les tâches. […] C'est que tu n'es pas obligé de prendre la tâche qui suit sur la liste.* » (10-04-22_FOR05). Également, le salaire horaire serait plus avantageux pour les formateurs qui occupent ce type d'emploi. Parallèlement, au regard des désavantages exprimés, les formateurs font mention de l'instabilité d'emploi vécue en contexte d'emploi précaire. Cette instabilité génèrerait un stress chez les formateurs puisqu'ils peuvent perdre leur emploi à tout moment.

1.5 Conditions salariales

Il est sûr que le statut d'emploi influence en partie les conditions salariales des formateurs de la recherche. Quel que soit leur statut d'emploi, les formateurs se sont prononcés relativement à leur appréciation de leurs conditions salariales. Ils en sont majoritairement satisfaits.



D'abord, 7 des 11 répondants sont satisfaits de leurs conditions salariales au regard de l'emploi qu'ils occupent. Ils sont satisfaits de leur salaire, des avantages sociaux qu'ils retirent et de la présence du syndicat qui joue un rôle clé dans les conditions salariales des formateurs.

À l'opposé, 4 formateurs sont insatisfaits de leurs conditions salariales. Ainsi, les nouveaux formateurs considèrent qu'ils devraient être mieux payés. Par ailleurs, il serait difficile de gravir les échelons salariaux. Enfin, quelques formateurs rappellent que leur dernière convention collective a été imposée par une loi spéciale et qu'elle ne correspond pas à leurs attentes.

Synthèse partielle – Profil des formateurs d'adultes

Tous les formateurs engagés dans la recherche ont un permis d'enseignement. Ils sont très majoritairement diplômés pour enseigner au secteur (9 sur 11) et seulement 2 sur 11 ont un certificat en andragogie.

Parmi les expériences professionnelles passées, avant leur emploi actuel, elles sont toutes en enseignement et ont contribué à leur développement professionnel sur plusieurs aspects : amélioration des pratiques enseignantes, amélioration de la gestion de classe, ou encore, apprivoisement des tâches du formateur. Quant à leur ancienneté, deux groupes se distinguent : ceux ayant moins de deux années d'expérience (5 sur 11) ; ceux ayant plus de 5 années d'expérience (6 sur 11). Plusieurs générations de professionnels se côtoient. Trois statuts d'emploi coexistent parmi les 11 formateurs : 8 sur 11 sont contractuels, 2 sont à taux horaire et un seul possède sa permanence. Si être employé à taux horaire est intéressant financièrement, la précarité y est très importante. Quant au statut de contractuel, il apporte une sécurité d'emploi annuelle et permet le choix de ses tâches. Le statut de permanent est de loin le plus intéressant. La stabilité d'emploi de même que des avantages sociaux importants font de ce statut un statut envié. Malgré les disparités de situation et de statut, 7 des 11 formateurs sont très satisfaits de leurs conditions salariales.

2. ÊTRE FORMATEURS D'ADULTES AU CEA

Dans ce chapitre, le métier de formateur d'adultes dans un CEA est examiné selon 5 dimensions complémentaires : les niveaux d'enseignement et les matières enseignées par les 11 formateurs de la recherche ; le programme de formation de base commune et la réforme dont il est l'objet ; les approches pédagogiques mobilisées par les formateurs dans le cadre de leur pratique professionnelle, l'évaluation formative des apprenants-adultes, la gestion de situations de crises vécues mettant en jeu les apprenants-adultes, l'exercice de la discipline, la gestion de classe, les responsabilités administratives et la collaboration entre professionnels du CEA. Enfin, les perceptions de soi comme formateurs et sur ce qu'est un bon formateur à l'éducation des adultes sont documentées.

2.1 Niveaux d'enseignement et matières enseignés par les formateurs.

2.1.1 Niveaux d'enseignement

Les formateurs peuvent enseigner à différents niveaux et dans différents services qui sont offerts aux apprenants-adultes du CEA. Tous enseignent en formation de base commune car il s'agissait d'un critère de sélection de la recherche. Toutefois, il est intéressant de constater qu'ils enseignent souvent plusieurs niveaux et qu'ils ne font pas que de la formation de base commune (FBC). Ils enseignent également en formation de base diversifiée ((FBD) et au Service d'entrée en formation.

Tableau 20 – Niveaux enseignés par les formateurs au CEA

Niveaux enseignés	**FBC**			**FDB**		**Total**
	Présecondaire	Alphabétisation	1er cycle du secondaire	2è cycle du secondaire	Service d'entrée en formation	
Nombre de réponses	4	3	4	3	1	**15**

2.1.2 Matières enseignées par les formateurs au CEA

Les 11 formateurs questionnés sur les matières qu'ils enseignent au CEA (20 réponses) n'enseignent pas uniquement la discipline correspondant à leur formation initiale. Ils ont des mandats divers comme le montrent leurs 20 réponses.

Les principales matières enseignées par les formateurs sont ainsi le français, les stratégies d'étude, l'informatique, les mathématiques et les sciences physiques. D'autres cours comme celui de l'exploration professionnelle ou ceux d'entrée en formation ont aussi été nommés.

2.2 Le programme de formation de base commune

Au moment des entrevues, le nouveau programme de formation de base commune n'avait pas encore été implanté. Les opinions relatives au Programme sont donc surtout formulées pour l'ancien programme (24 réponses). Toutefois, plusieurs avaient déjà pris connaissance du nouveau programme et ont déjà exprimé leur point de vue ainsi que les adaptations qui seront à réaliser (9 réponses) en contexte d'éducation des adultes.

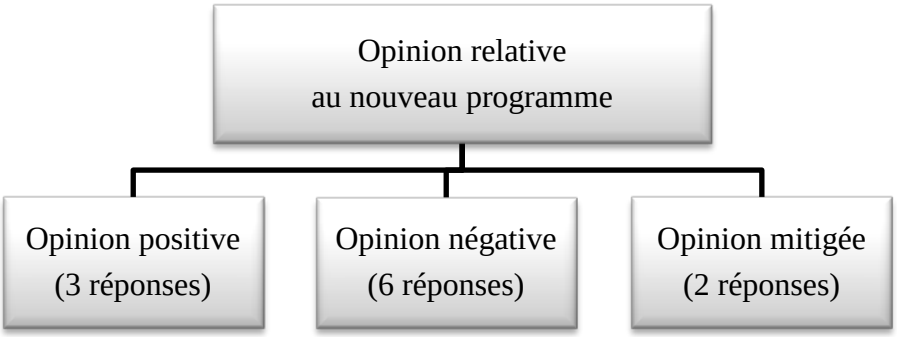
2.2.1 L'ancien programme FBC

De manière générale, les 11 formateurs pensent que le programme de FBC présente beaucoup de limites. D'ailleurs aucun élément positif relatif à l'ancien programme FBC n'a été rapporté par les répondants. Tout d'abord, le matériel pédagogique serait désuet et dépassé *« […] Le livre sort de 1991, donc les exemples ne sont pas super. Ça fait 20 ans de ça. Il y a une activité sur le chèque, les chèques ne ressemblent même plus à ça. »* (10-06-18_FOR13). De plus, selon les formateurs, le mode de transmission des connaissances de l'ancien programme FBC serait inadapté aux

apprenants-adultes qui présentent des difficultés d'apprentissage. Les apprenants-adultes progressent dans leurs apprentissages en complétant des modules, ce qui sollicite constamment les habiletés en lecture. Les formateurs considèrent également que l'ancien programme FBC n'est pas suffisamment adapté à la réalité du monde de l'éducation des adultes.

2.2.2 Le nouveau programme FBC

Quant au nouveau programme, les formateurs sont très partagés.



Parmi les 11 répondants, 3 formateurs présentent une opinion positive à l'égard de l'implantation de la réforme « *La réforme ça va juste les aider à peut-être transférer ou voir la pertinence d'une telle notion*. » (10-06-18_FOR13). En d'autres mots, les changements opérés par la réforme faciliteraient le transfert des apprentissages effectués en classe au contexte de vie de l'apprenant-adulte. Ainsi, le nouveau programme leur apparaît plus adapté à la réalité du monde de l'éducation des adultes. De plus, le nouveau programme permettrait aux formateurs de jouir d'une grande liberté pour ce qui est des approches pédagogiques choisies pour développer les compétences ciblées par le programme. Enfin, ces formateurs ont le sentiment d'être outillés et préparés aux changements induits par la réforme compte tenu de leur formation universitaire qui aurait été basée sur les principes de la réforme.

À l'opposé, 6 formateurs ont une opinion négative vis-à-vis de l'implantation de la réforme. En fait, l'arrimage du programme des adultes aux changements paradigmatiques de la réforme semble être remis en question. Autrement dit, l'approche par compétence serait identifiée comme étant difficile à intégrer en contexte d'enseignement des adultes compte tenu de l'approche individualisée. La vision négative du nouveau programme et de la réforme en cours prennent en partie racine dans le sentiment d'être mal outillés et préparés à vivre les changements. Ainsi, 7 des 11 formateurs se sentent mal outillés car ils sont trop peu informés sur les répercussions de l'implantation de la réforme au CEA. Ils n'ont pas de matériel pédagogique et ne connaissent pas les nouvelles modalités d'évaluation. En fait, ils ne savent pas s'ils auront la capacité d'évaluer les compétences des apprenants-adultes. Plusieurs formateurs manquent également de temps pour s'approprier davantage les nouvelles orientations de la réforme qui influencent leurs pratiques.

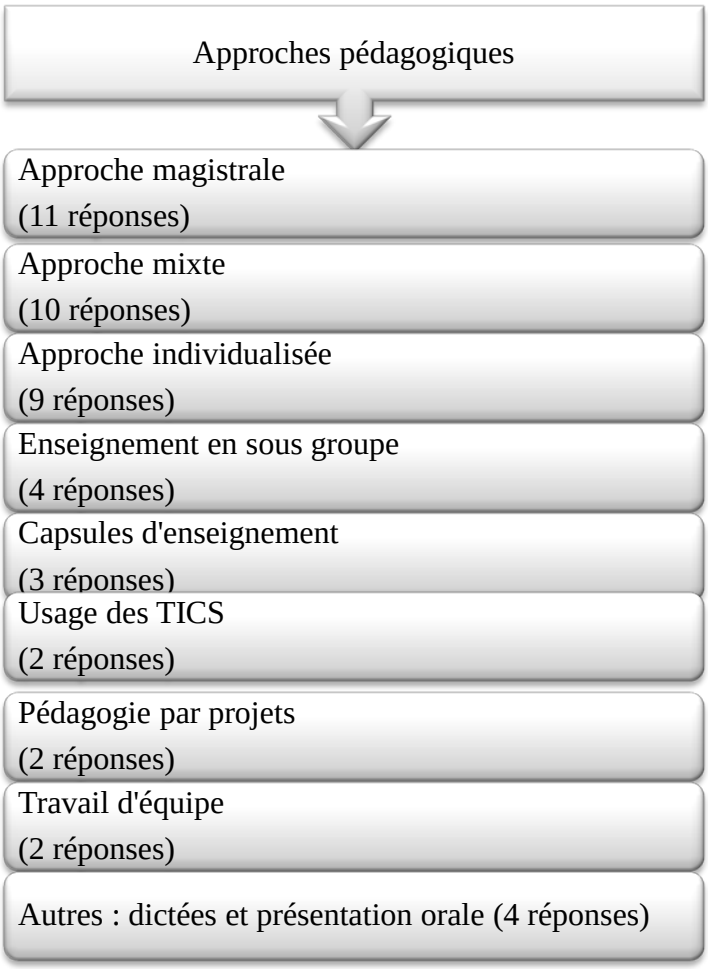
Seulement 2 formateurs ont une opinion mitigée à l'égard de l'implantation de la réforme « *Mon sentiment est partagé, il y a encore du stress parce qu'on est un peu laissés à nous-mêmes dans le sens que le ministère nous donne pas de réponse.* » (10-06-03_FOR11). Ainsi, bien que les changements opérés par la réforme semblent être perçus positivement, il n'en demeure pas moins que certaines appréhensions sont vécues par les formateurs puisqu'ils feraient face à l'inconnu. Ainsi, afin de faciliter l'implantation du nouveau programme FBC, il serait important de constituer des groupes fermés d'apprenants-adultes qui travailleraient les mêmes notions. De surcroît, quelques formateurs soulignent l'importance de créer des situations d'apprentissage dans des contextes pertinents et significatifs pouvant être utiles dans la vie des apprenants-adultes.

2.3 Les approches pédagogiques mobilisées par les formateurs

Dans cette section, les principales approches pédagogiques utilisées en classe par les formateurs sont d'abord décrites. Les avantages et les inconvénients relatifs à ces approches, tant pour les formateurs que pour les apprenants-adultes sont ensuite sont explicités. Le tutorat et le mentorat sont également discutés.

2.3.1 Les approches pédagogiques privilégiées

Les 11 formateurs ont fait part des approches pédagogiques privilégiées en classe. Il ressort que trois principales approches sont utilisées par les formateurs : magistrale, mixte et individualisée. Notons que l'approche mixte est une combinaison des approches individualisée et magistrale. Toutefois, ils utilisent également d'autres stratégies comme l'arbre thématique suivant en témoigne (47 réponses) :



Pour les formateurs, c'est l'approche magistrale, qui prévaut au CEA ; viennent ensuite l'approche mixte « *Oui, mixte. Moi je fais une partie individualisée et une partie en grand groupe*. » (10-05-13_FOR10) et l'approche individualisée. En fait, plusieurs formateurs auraient recours à différentes approches pour répondre au contexte particulier de chaque apprenant-adulte. Par ailleurs, l'avantage de l'approche individualisée est qu'elle permet un suivi plus personnel avec chacun d'eux. Si les formateurs enseignent en grand groupe, ils constatent que certains apprenants-adultes n'apprécient guère puisqu'ils considèrent perdre du temps dans l'avancement de leur travail individualisé. Qui plus est, les formateurs enseignent aussi en sous-groupe en plaçant par exemple distinctivement les apprenants-adultes étant en alphabétisation et ceux au présecondaire. Les formateurs tirent également profit de l'informatique pour consolider certaines notions et concepts vus en classe. L'apprentissage par projets serait une approche pédagogique utilisée : par exemple, des projets auraient eu pour thèmes les peintres célèbres et l'histoire du Québec. Le travail d'équipe serait aussi encouragé par les formateurs.

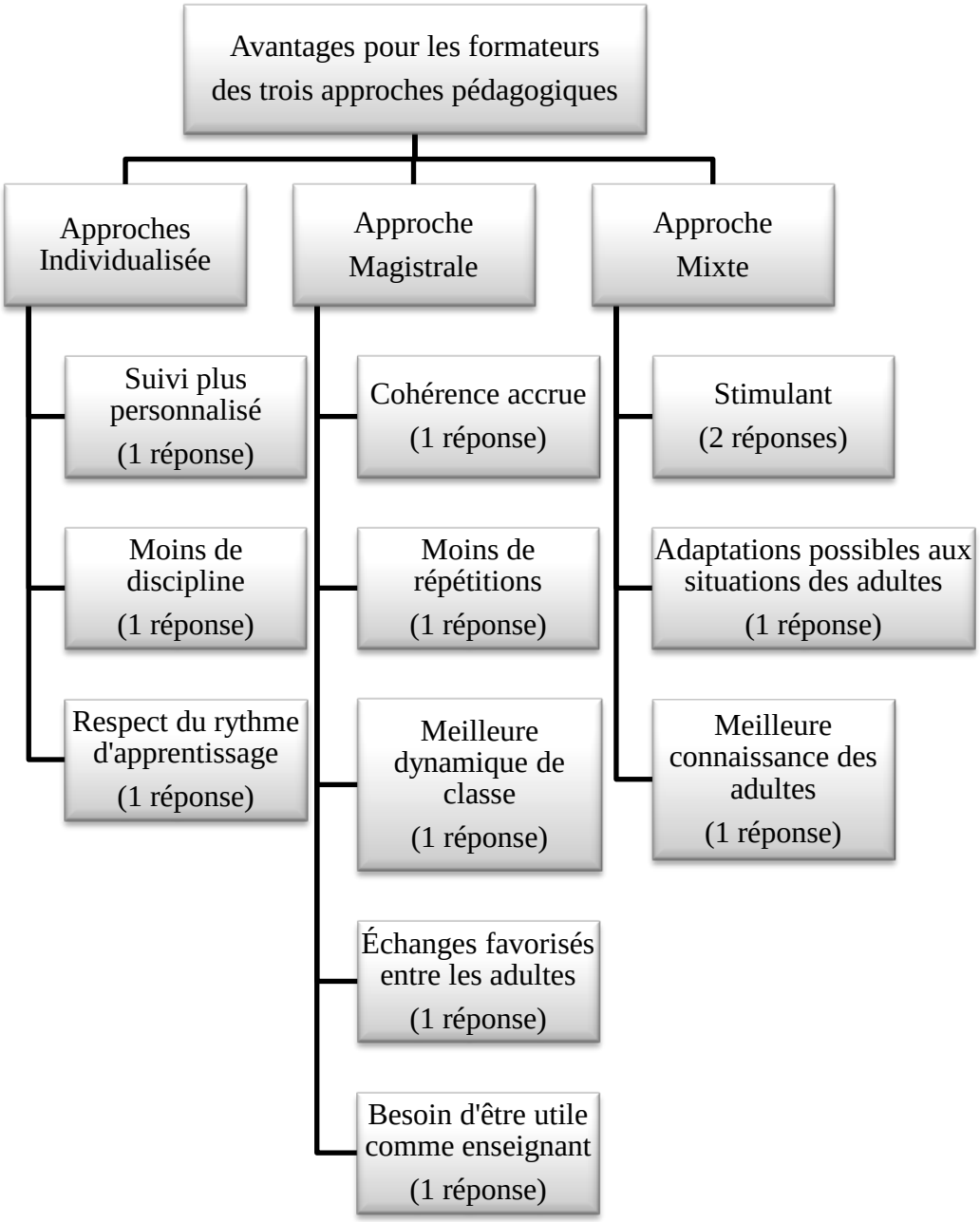
Enfin, d'autres stratégies plus spécifiques comme la dictée ou les présentations orales sont utilisées avec les apprenants adultes.

2.3.2 Avantages et inconvénients pour les formateurs des approches magistrale, mixte et individualisée

Les avantages et les inconvénients pour les formateurs des trois approches principales nommées (magistrale, mixte et individualisée) ont été rapportés.

1) Avantages des trois approches

Les avantages concernant l'utilisation des trois différentes approches pédagogiques sont les suivants (12 réponses) :



= » L’approche individualisée

Selon les formateurs, un suivi plus personnalisé est possible dans le cadre d’une approche individualisée. Pendant que les apprenants-adultes travaillent individuellement, le formateur serait en mesure de circuler en classe pour répondre aux questions et pour s’assurer que chacun comprenne bien « *Ce n’est pas parce qu’ils travaillent individuellement que moi je suis inactive, je vais les prendre un après l’autre, on va regarder ce qu’ils ont de fait dans leurs cahiers, répondre aux questions, tout ça.* » (10-06-03_FOR11). Les formateurs font également mention que l’approche individualisée aurait pour effet de faciliter les apprentissages car les apprenants-adultes avancent à leur rythme. Par ailleurs, moins de discipline serait effectuée lors des apprentissages en mode individualisé.

=» L’approche magistrale

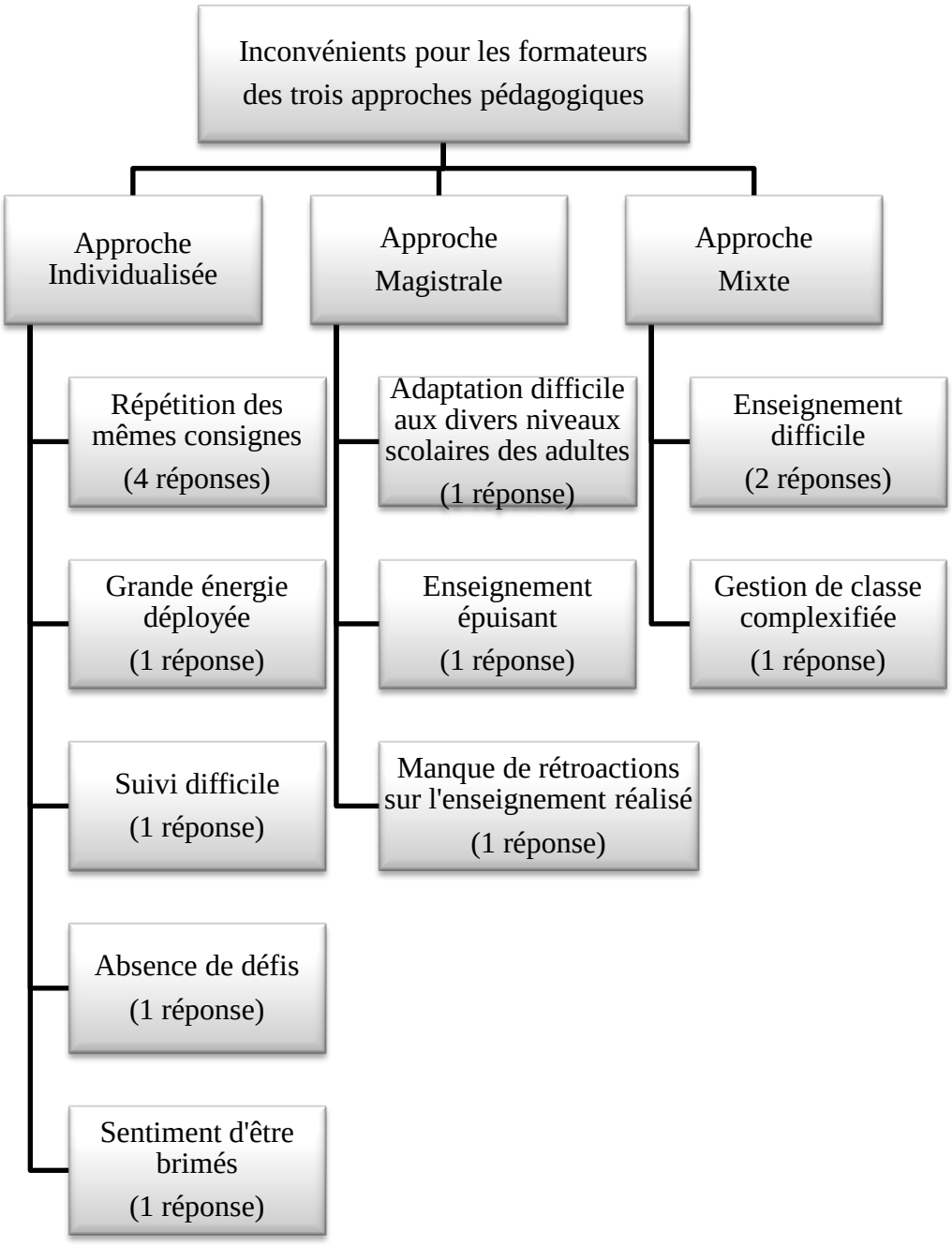
Pour les formateurs, l’approche magistrale accroît la cohérence en classe puisque les apprenants-adultes reçoivent toutes les informations au même moment. En ce sens, les formateurs font ressortir qu’ils ont moins besoin de répéter les différents contenus d’apprentissage à chacun des apprenants-adultes étant donné qu’ils ont tous été informés en même temps. Par ailleurs, la dynamique de classe serait meilleure en mode magistral. Contrairement à l’enseignement individualisé, les échanges entre le formateur et les apprenants-adultes sont multipliés en situation d’enseignement magistral et permettent au formateur d’apprendre à mieux connaître les apprenants-adultes. De plus, les échanges entre les apprenants-adultes seraient favorisés et multipliés, ce qui assurerait le partage de leurs idées. L’enseignement magistral permet aussi aux formateurs de répondre à leur besoin de se sentir plus utiles. En d’autres mots, la formule individualisée offerte au CEA aux apprenants-adultes ne semble pas convenir à tous les formateurs puisque certains d’entre eux aimeraient plus utiliser l’approche magistrale.

=» L’approche mixte

En ce qui a trait aux avantages de l’enseignement mixte, les formateurs pensent que l’approche combinant les approches individualisée et magistrale, est davantage stimulante pour eux. Ainsi, ils recourent aux technologies de l’information et des communications (TIC) en classe pour faire travailler les apprenants-adultes pour lesquelles ils n’ont pas la réponse. De surcroît, le choix de l’approche mixte aurait pour effet de faciliter les adaptations aux différentes situations qui surviennent en classe telles que l’arrivée d’un nouvel apprenant-adulte en plein cours et d’avoir l’opportunité de mieux connaître les apprenants-adultes en raison des interactions.

2) Inconvénients des trois approches

Les inconvénients concernant l’utilisation des trois différentes approches pédagogiques sont les suivants (14 réponses) :



<u>= » L'approche individualisée</u>

Tout d'abord, les formateurs font mention que l'approche individualisée les oblige à répéter les mêmes consignes aux apprenants-adultes « *Le désavantage, c'est que tu sais la question qui va arriver parce que c'est tout le temps la même question. Tu sais où ils vont accrocher et tu sais que tu vas répéter.* » (10-05-04_FOR07). Les formateurs déploient beaucoup d'énergie en situation d'enseignement individualisé puisqu'ils sont amenés à faire un suivi personnalisé pour chacun des apprenants-adultes ; c'est ce suivi qui est identifié par les formateurs comme étant difficile. Les formateurs font état d'une absence de défis personnels lorsqu'ils sont en contexte individualisé. En

fait, les formateurs se verraient contraints à répondre uniquement aux questions des apprenants-adultes et à leur indiquer où se trouvent les consignes dans leur cahier. Certains formateurs iraient même jusqu'à dire que cette approche est ennuyante pour eux. Les formateurs se sentent brimés en contexte individualisé puisqu'ils ne peuvent pas mettre à profit leurs habiletés d'enseignement en grand groupe.

= » L'approche magistrale

Les formateurs constatent la difficulté de s'adapter aux différents niveaux scolaires des apprenants-adultes et à leur rythme en classe. De plus, l'approche magistrale serait épuisante pour les formateurs puisque les périodes d'enseignement s'échelonnent parfois sur plusieurs heures et sont répétées dans une même semaine. Les formateurs soulignent aussi qu'ils reçoivent peu de rétroactions quant à leur enseignement magistral. Il leur revient à chacun de réfléchir sur leur pratique et de trouver des solutions aux problèmes rencontrés en classe.

= » L'approche mixte

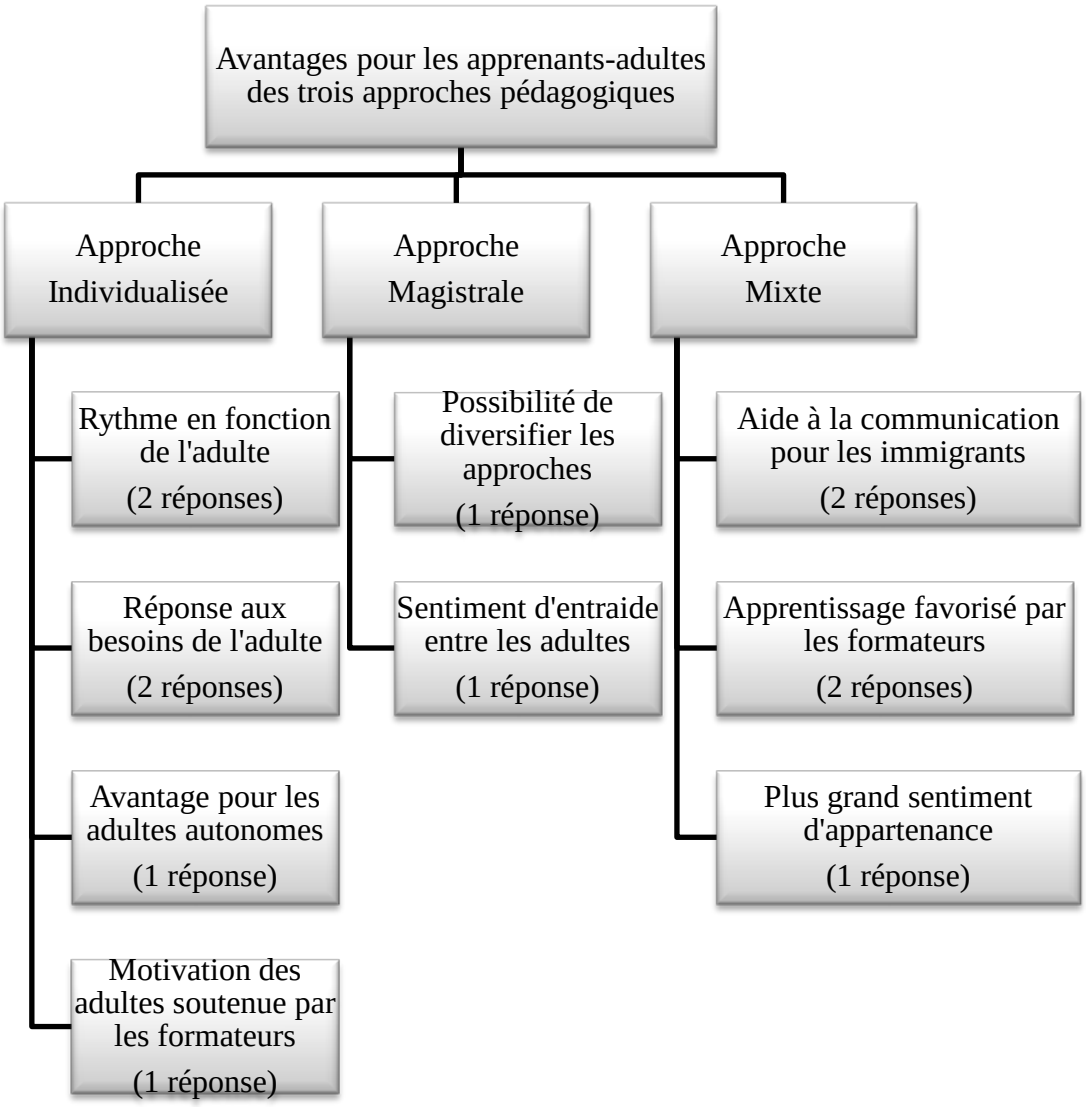
Pour les formateurs, l'approche mixte complexifie la gestion de classe. Ils se questionnent régulièrement à savoir si les moments d'enseignement magistral sont suffisamment explicites pour permettre à tous les apprenants-adultes de poursuivre leur travail individuellement. Les formateurs ont également à ajuster leur enseignement en fonction des divers niveaux scolaires et de compréhension des apprenants-adultes.

2.3.3 Avantages et inconvénients pour les apprenants-adultes des approches magistrale, mixte et individualisée

Les avantages et les inconvénients pour les apprenants-adultes des trois approches principales nommées par les formateurs, (magistrale, mixte et individualisée) ont été rapportés.

1) Avantages pour les apprenants-adultes des trois approches

Les avantages concernant l'utilisation des trois différentes approches pédagogiques sont les suivants (13 réponses) :



= » L’approche individualisée

Selon les formateurs, l’approche individualisée permet aux apprenants-adultes de réaliser leurs cours à leur rythme, et ce, en tenant compte des situations personnelles de chacun « *J’ai des filles qui viennent ici là et dont leur arrêt de grossesse ne paraît même pas sur leur scolarité, sont pas allées chez elles s’enfermer là, sont venues ici, ils ont travaillé plus vite et même avec leur trois mois d’arrêt d’accouchement, ils finissent en même temps que le régulier*. » (10-05-04_FOR07). Par ailleurs, l’enseignement individualisé est particulièrement approprié aux apprenants-adultes autonomes. Il semble aussi aux formateurs qu’ils répondent mieux aux besoins des apprenants-adultes en contexte individualisé puisqu’ils les rencontrent un à un. L’enseignement individualisé permet enfin aux formateurs d’encourager, de motiver ponctuellement les apprenants-adultes qui présentent davantage de difficultés.

= » L’approche magistrale

Selon les formateurs, ils diversifieraient leurs approches en classe par le biais de l’approche magistrale qui stimule alors davantage les apprenants-adultes dans leurs apprentissages. Les formateurs mettent de l’avant l’entraide qui se développe entre les apprenants-adultes dans un contexte magistral. En fait, grâce à l’enseignement magistral, les apprenants-adultes bénéficient des partages faits en grand groupe puisque des solutions sont dégagées collectivement.

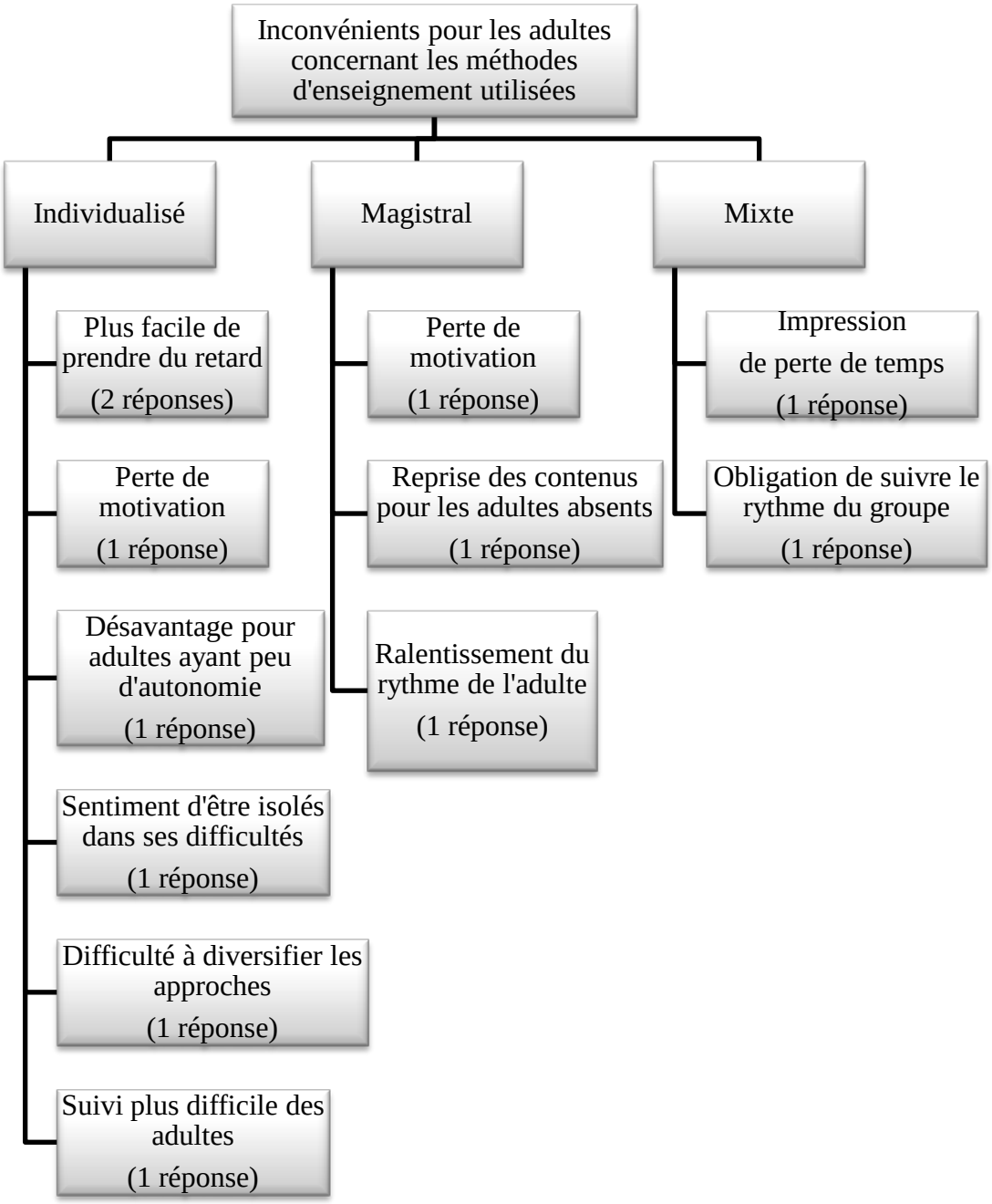
= » L’approche mixte

L’approche mixte favorise la communication chez les apprenants-adultes immigrants « *Si je sais qu’une personne a une bonne façon de s’exprimer oralement, je vais la mettre avec un immigrant et toi tu vas lui lire le texte, tu vas lui expliquer. Ça occupe la personne qui est très rapide, ça la valorise. L’autre bénéficie de l’aide aussi de l’autre*. » (10-05-13_FOR10).

Pour les formateurs, l’apprentissage des apprenants-adultes est favorisé par le biais de l’approche mixte. En fait, ils alternent les différentes approches afin de favoriser chez les apprenants-adultes une plus grande intégration des apprentissages en les amenant à mettre de côté leurs cahiers et à participer à des activités réalisées en groupe. De plus, l’approche mixte favorise le sentiment d’appartenance au groupe : des liens se forment entre les apprenants-adultes en classe.

2) Inconvénients pour les apprenants-adultes des trois approches

Les inconvénients concernant l’utilisation des trois différentes approches pédagogiques sont les suivants (12 réponses) :



= » L’approche individualisée

En ce qui a trait aux inconvénients pour les apprenants-adultes de l’approche individualisée, les formateurs pensent qu’il est plus facile pour les apprenants-adultes de prendre du retard dans un contexte individualisé « *Si je suis en train de répondre à quelqu’un […] peut-être dans le fond de la classe il y en a un qui va avoir le temps de s’endormir. Là, c'est un désavantage pour lui […] mais oui il y en qui ont besoin de se faire tenir par la main.* » (10-05-04_FOR07). Par ailleurs, l’approche individualisée démotive certains apprenants-adultes présentant une faible autonomie d’apprentissage. De plus, les apprenants-adultes ont le sentiment d’être isolés dans leurs difficultés puisqu’ils n’interagissent pas avec les autres. Pourtant, les formateurs constatent que les

apprenants-adultes ne seraient pas enclins à ce qu'ils diversifient leurs approches pédagogiques.

= » L'approche magistrale

Plusieurs apprenants-adultes sont réfractaires à l'approche magistrale qui selon eux, les empêcherait de poursuivre l'avancée de leurs travaux dans leur cahier. Par ailleurs, le suivi des apprenants-adultes serait plus difficile puisqu'aucun d'entre eux n'est au même niveau scolaire ou d'avancement dans les exercices. Autrement dit, avec l'approche magistrale, les apprenants-adultes seraient plus à risque d'avoir un moins bon suivi de la part des formateurs.

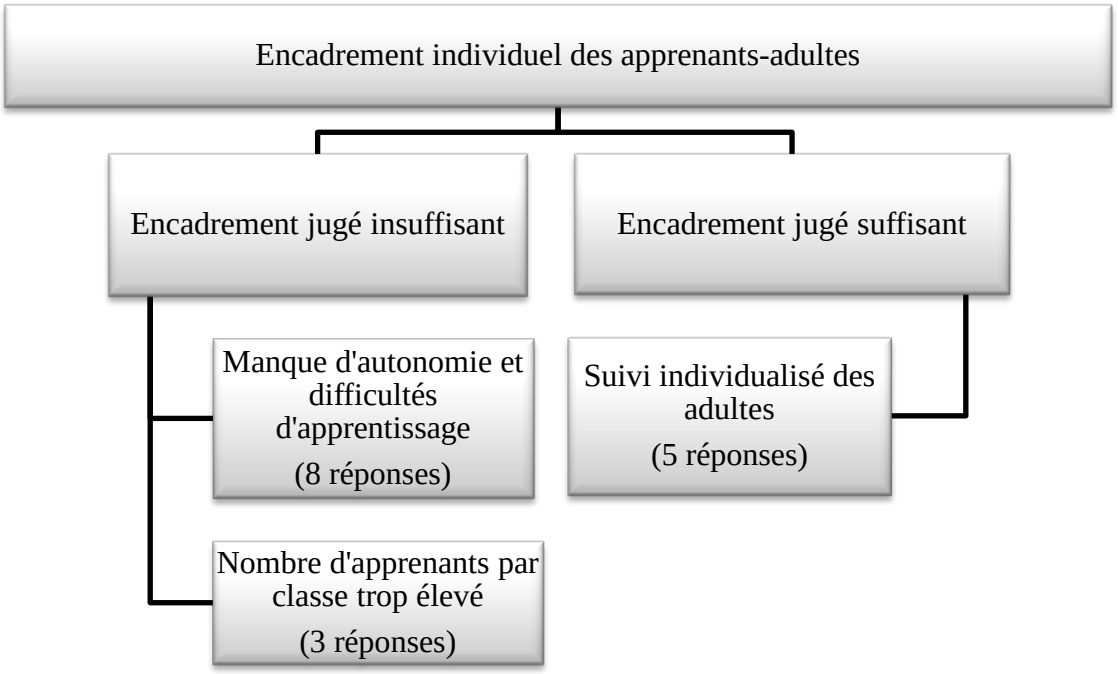
Les apprenants-adultes manqueraient également de motivation puisqu'ils perçoivent l'approche magistrale comme étant peu dynamique. De plus, l'enseignement magistral pénaliserait d'une certaine façon les apprenants-adultes qui doivent s'absenter puisqu'ils doivent rattraper seuls les contenus présentés en classe.

= » L'approche mixte

Les formateurs constatent que dans le cadre d'une approche mixte, les apprenants-adultes ont l'impression de perdre leur temps parce qu'ils ne font pas leur travail individuel. Les apprenants-adultes ne veulent pas être obligés de suivre le rythme du groupe.

2.3.4 L'encadrement individuel des apprenants-adultes en classe

L'encadrement individuel des apprenants-adultes en classe est jugé le plus souvent comme insuffisant pour permettre aux adultes de progresser à un rythme optimal dans leurs modules de formation (11 réponses). Tous les formateurs n'étant pas d'accord à ce sujet, leurs arguments ont aussi été rapportés (5 réponses).

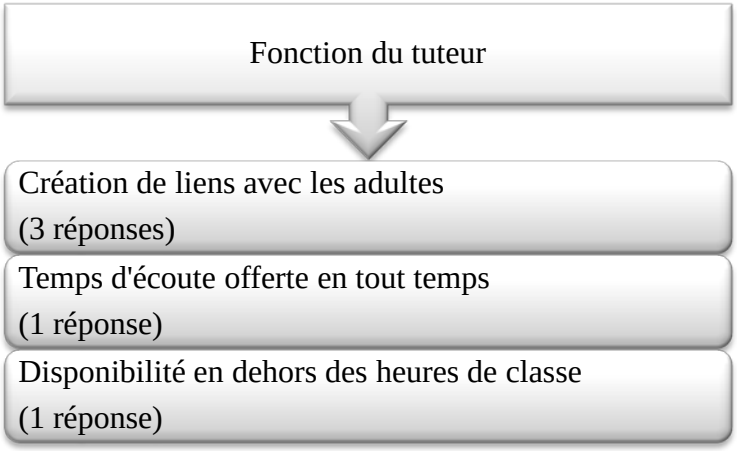


Lorsque l'encadrement individuel des apprenants-adultes est jugé insuffisant, les formateurs expliquent que les adultes ne sont pas suffisamment autonomes ou éprouvent trop de difficultés pour être en mesure de fonctionner adéquatement lorsqu'ils doivent travailler seuls « *Il y en a qui ont vraiment de la difficulté à se concentrer et à rester assis dans leur cahier et on ne peut pas toujours être à côté d'eux non plus pour les pousser et pour leur dire quoi faire.* » (10-06-03_FOR11). De surcroît, le manque d'encadrement individuel offert aux apprenants-adultes est dû au trop grand nombre d'adultes par classe.

Pour les formateurs qui considèrent que l'encadrement individuel qu'ils apportent aux adultes est suffisant, ils soutiennent qu'ils sont en tout temps disponibles pour accompagner les adultes selon leurs besoins.

2.3.5 Le tutorat

Dans cette section, il est question du tutorat pris en charge par les formateurs au CEA. Parmi nos 11 formateurs, 9 personnes seulement font du tutorat. Le tuteur aurait trois principales fonctions (5 réponses) :



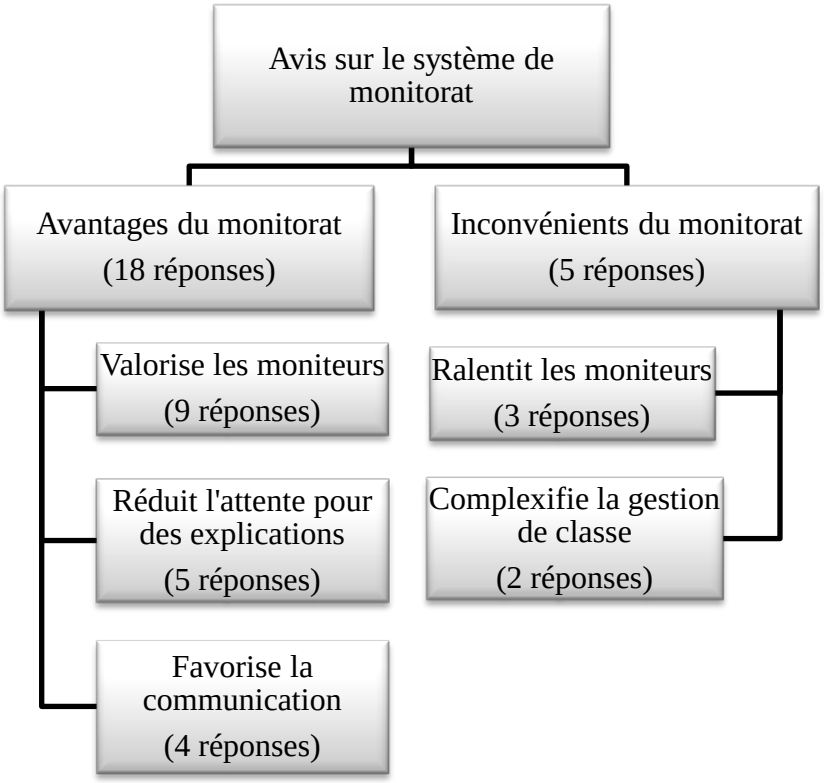
Le tutorat a d'abord pour fonction de créer de liens entre les apprenants-adultes et les formateurs *« Écoute, ça fait longtemps qu'on t'a pas vue? Qu'est-ce qui se passe ? C'est un peu, ce qu'on appelle à Saint-Michel, du tutorat. C'est en dehors de ta matière, qu'est-ce que tu fais ? Le lien que tu crées avec tes étudiants.* » (10-05-04_FOR07). Le tuteur a également une fonction d'écoute en tout temps pour les apprenants-adultes qui en ont besoin. Enfin, le tuteur est une aide offerte en dehors des heures de classe : il doit donc faire preuve d'une grande disponibilité.

Si quelques tuteurs considèrent qu'ils ont suffisamment de temps pour assumer leur rôle de tuteur, une majorité constate qu'elle manque de temps pour effectuer le tutorat au regard de tous les autres engagements au CEA. « *Là je manque de temps pour les voir parce que beaucoup de mon temps est consacré à des réunions pour le renouveau pédagogique pour prendre des décisions, mais si c'était pas le cas, ça pourrait être quatre heures au lieu de six heures et j'aurais amplement le temps de voir tout le monde.* » (10-05-13_FOR10).

Les formateurs constatent enfin, qu'être tuteur est très exigeant. Les apprenants-adultes sont souvent rencontrés sur des périodes de temps courtes alors que ces derniers ont besoin d'être écoutés. Par ailleurs, les formateurs manquent de locaux adéquats pour assumer leur rôle de tuteur.

2.3.7 Le monitorat

Le monitorat est une approche qui fait appel aux apprenants-adultes qui sont plus avancés dans leur cheminement scolaire pour soutenir ceux qui le sont moins ou qui éprouvent des difficultés. Celui-ci n'étant pas en place officiellement au CEA, l'intérêt de mettre en place un tel système a été discuté à titre prospectif (23 réponses). Notons toutefois que 6 des 11 formateurs ont dit déjà avoir expérimenté le monitorat sur une base volontaire sans que ce soit un système formellement implanté. Cela teinte donc leurs réponses.



=» Les avantages

Le monitorat constitue une expérience positive et valorisante pour les moniteurs « *Ils adorent ça. Je corrige les élèves, je suis comme l'assistant du prof. Je le vois ça. C'est valorisant pour eux.* » (10-05-06_FOR08). De plus, il semble que les moniteurs fassent en sorte que les apprenants-adultes reçoivent de l'aide très rapidement. Le monitorat accroît aussi les opportunités de communication entre le moniteur et l'apprenant, ce qui est selon plusieurs formateurs, l'un des objectifs du CEA. Un dernier avantage d'avoir des moniteurs est aussi de permettre aux formateurs de répondre à des questions plus précises ou plus complexes.

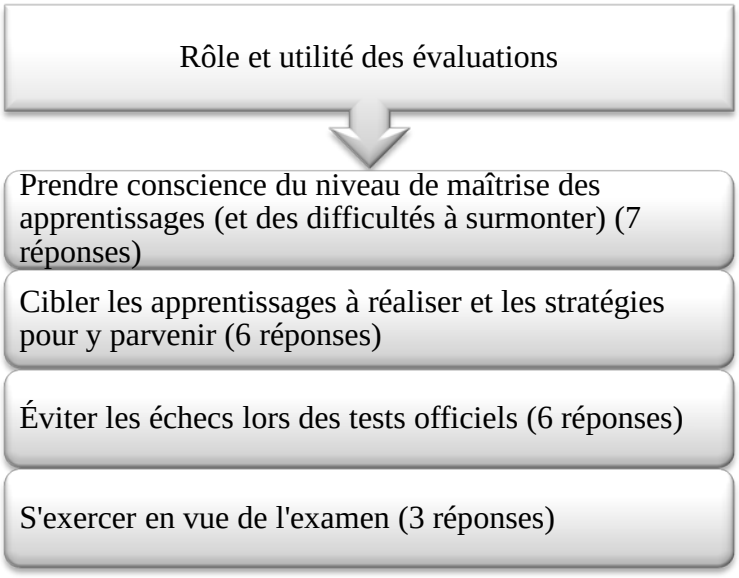
=» Les inconvénients

Malgré les avantages énumérés précédemment, le monitorat comporterait également certains inconvénients. Celui-ci ralentirait la progression des moniteurs dans leur propre cheminement scolaire, en raison du temps qui est consacré à aider les autres. Cette situation serait vite problématique pour les apprenants-adultes qui sont financés par Emploi Québec pour leurs études, car ils doivent respecter un échéancier pour conserver leur subvention. Par ailleurs, le monitorat rendrait la gestion de classe plus complexe, notamment en raison de l'augmentation du bruit dans la classe.

2.4 L'évaluation formative des apprenants-adultes

Les 11 formateurs sont responsables de l'évaluation formative des apprenants-adultes afin de mettre en évidence si ces derniers sont prêts à passer les tests ministériels visant à valider leurs apprentissages.

Les 11 formateurs ont expliqué le rôle et l'utilité de l'évaluation formative pour les apprenants-adultes (22 réponses) :



Pour les formateurs, l'évaluation formative est un moyen pour les apprenants-adultes de vérifier leur niveau de maîtrise des apprentissages et ainsi prendre conscience de leurs difficultés éventuelles. Les apprentissages non maîtrisés peuvent alors être retravaillés avec le soutien du formateur « *Ça nous permet de savoir c'est quoi ses difficultés particulières, ça nous permet de l'aider*. » (10-05-13_FOR09). Également, les évaluations formatives sont un moyen pour faire le suivi de la progression des apprenants-adultes et pour cibler s'il y a lieu, les stratégies à déployer pour leur permettre de réussir.

Aussi, l'évaluation formative est utile aux apprenants-adultes avant la passation des examens afin d'éviter les échecs « *Parce que si on l'envoie en examen et que l'examen n'est pas réussi, l'élève a*

perdu son temps et nous aussi. » (10-05-13_FOR10).

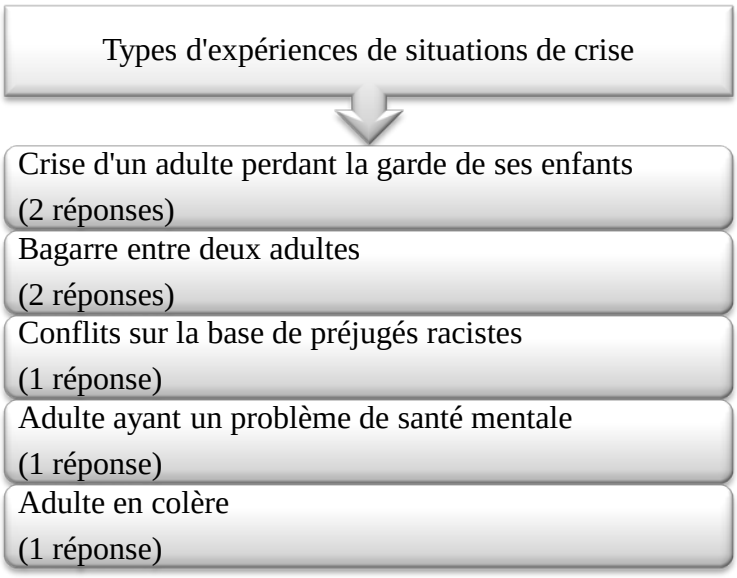
Ils soulèvent également que les évaluations faites en classe permettraient aux apprenants-adultes de pratiquer les différentes notions qui seront vues lors de l'examen final.

2.5 La gestion de situations de crise

Au-delà de l'accompagnement en classe et hors la classe qui fait partie du mandat des formateurs, il arrive que ces derniers doivent composer avec des situations de crise mettant en jeu un ou des apprenants-adultes.

2.5.1 L'expérience de situations de crise

Parmi les 11 répondants de la recherche, 7 d'entre eux ont vécu des situations de crise au CEA de différents types (en fonction de l'objet même de la crise) :

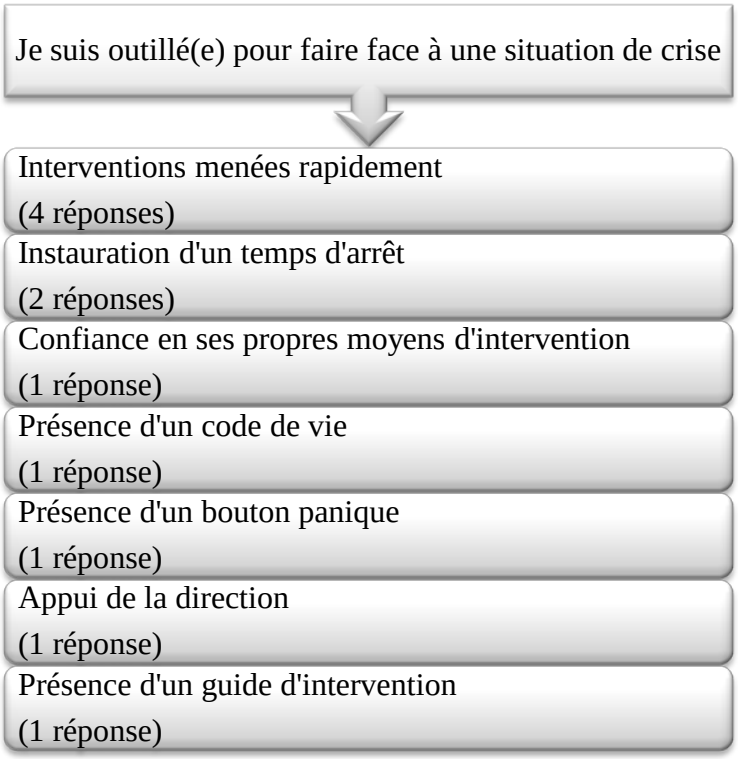


À la lumière des situations de crise vécues par les formateurs au CEA, il ressort qu'elles surviennent dans des contextes particuliers. Les principaux événements énoncés font état d'apprenants-adultes qui se désorganisent compte tenu de la perte de la garde d'un enfant « *À cause du milieu, les étudiantes avaient comme paniqué parce qu'il y avait eu des personnes à qui la DPJ avait enlevé la garde de l'enfant.* » (10-05-04_FOR07), à cause d'un différend se soldant par une bagarre, de conflits entre les apprenants-adultes sur la base de préjugés racistes, d'une crise d'un apprenant-adulte éprouvant un problème de santé mentale et d'un épisode de colère d'un apprenant-adulte ayant appris qu'une note négative serait portée à son dossier compte tenu de son mauvais comportement.

2.5.2 Les outils pour faire face à une situation de crise

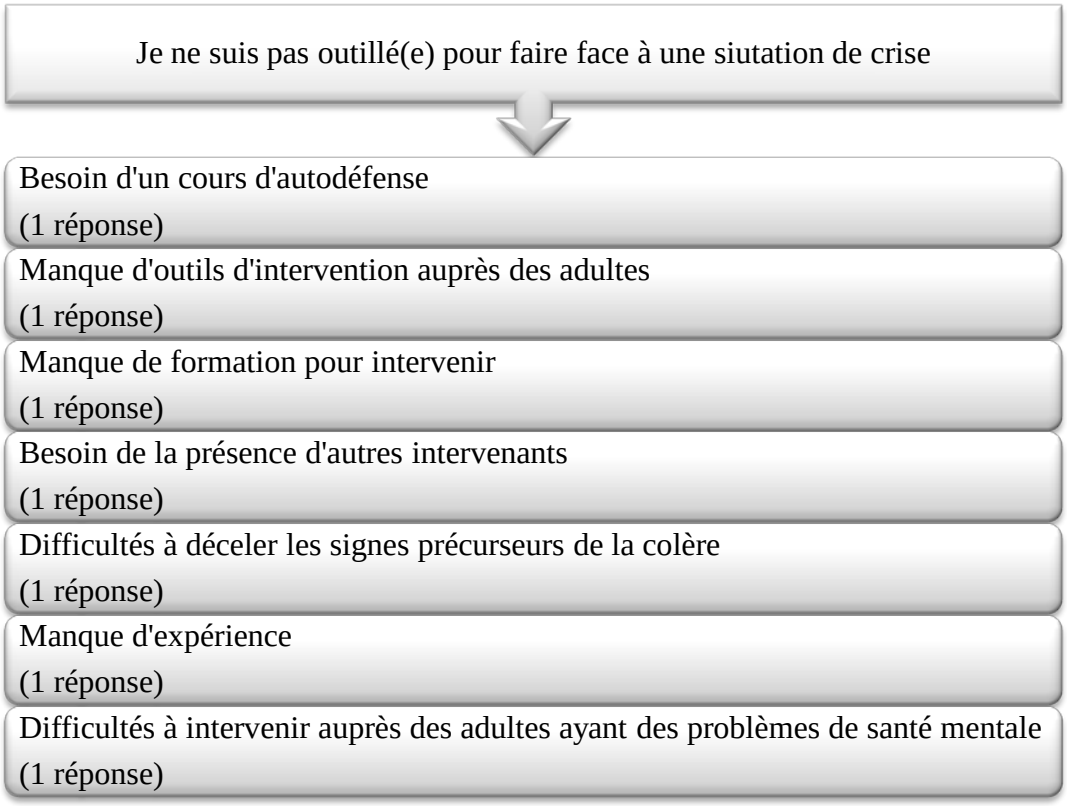
Quel que soit leurs expériences de crise, les 11 répondants ne se sentent pas tous outillés pour faire face à ces situations. En effet, 6 d'entre eux considèrent qu'ils sont capables d'y faire face alors que 5 d'entre eux manquent d'outils pour gérer ces épisodes critiques.

1) Je suis outillé(e)



Certains formateurs se sentent suffisamment outillés pour faire face à une crise puisqu'ils sont capables de mener des interventions rapidement, ce qui a pour effet de désamorcer et de prévenir des situations problématiques « *C'est simple. Va prendre l'air, va marcher mais, tu ne cries pas après moi, tu cries après personne. Ça se règle vite.* » (10-04-20_FOR04). De plus, ils montrent l'importance d'instaurer un temps d'arrêt et d'intervenir momentanément auprès de l'apprenant-adulte. Les formateurs mettent aussi l'accent sur leur sentiment de confiance à l'égard de leurs propres techniques d'intervention. Aussi, la présence d'un code de vie à l'école permet aux formateurs de guider leurs interventions. Quelques formateurs ont aussi recours au bouton panique ou au téléphone d'urgence lorsque des incidents surviennent en classe. Ces dispositifs ont pour effet de rassurer les formateurs. Également, l'appui de la direction est apprécié dans les interventions menées par les formateurs en classe. Cette collaboration de la direction renforce le sentiment des formateurs d'être assez outillés pour appréhender une situation de crise. Enfin, l'utilisation d'un guide d'intervention existant oriente adéquatement les formateurs.

2) Je ne suis pas outillé(e)

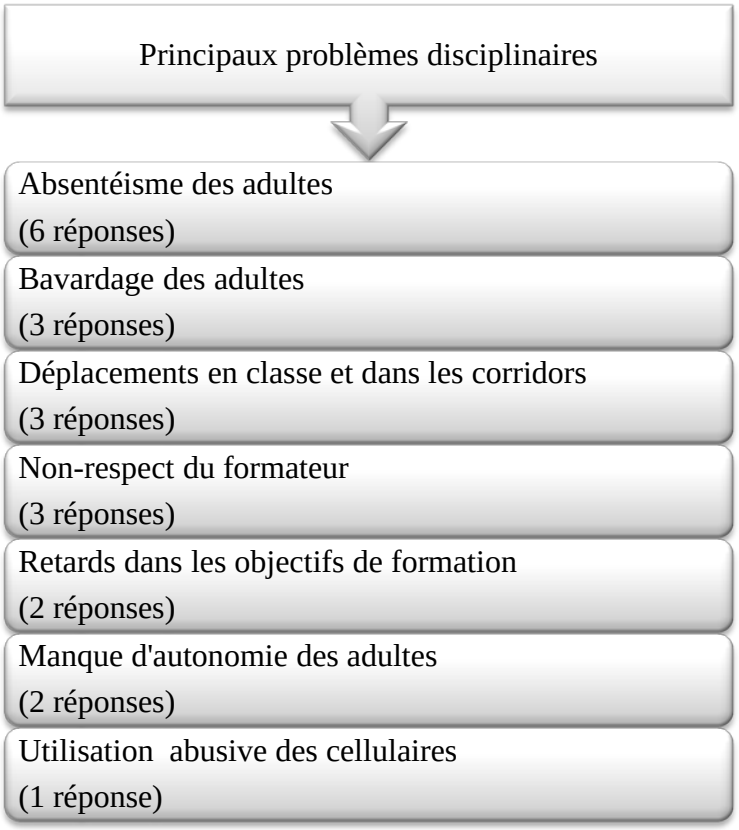


Pour les formateurs qui ne se sentent pas outillés pour faire face aux situations de crises, plusieurs raisons ou besoins sont formulés en ce sens. Tout d'abord, un des formateurs exprime le désir de suivre un cours d'autodéfense « *J'ai toujours voulu prendre des cours d'autodéfense.* » (10-05-13_FOR09). D'autres manquent d'outils pour intervenir auprès des apprenants-adultes, de formation ou d'expérience. D'autres encore souhaiteraient la présence d'intervenants spécialement formés pour les aider. Pour un autre formateur, il lui est difficile de déceler les signes précurseurs de la colère chez les apprenants-adultes : une meilleure connaissance de ces signes serait alors nécessaire. Enfin, un formateur mentionne sa difficulté à gérer des situations qui mettent en jeu des problèmes de santé mentale chez les apprenants-adultes.

2.6 L'exercice de la discipline

2.6.1 Les principaux problèmes disciplinaires

L'exercice de la discipline au CEA présente plusieurs dimensions au regard des « principaux problèmes disciplinaires » rapportés par les formateurs (20 réponses).



Les formateurs font d'abord état de l'absentéisme des adultes qui serait l'un des principaux problèmes disciplinaires « *Présences, retards. C'est le numéro 1.* » (10-05-06_FOR08). Quand les apprenants-adultes sont en classe, la gestion du bavardage en classe pose problème car cela perturbe le groupe. En plus, ils considèrent que les nombreux déplacements des apprenants-adultes en classe et dans les corridors est difficile à gérer pendant les temps de classe.

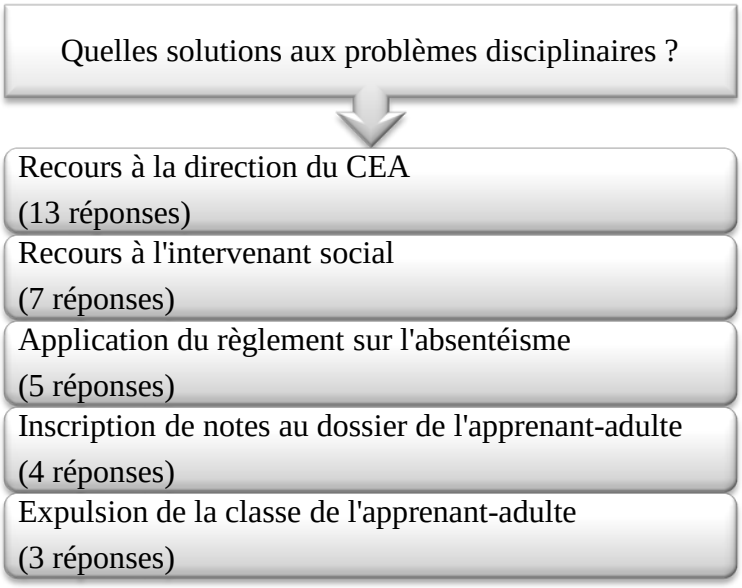
Un autre problème est celui du non-respect du formateur par les apprenant-adulte.

Également, certains apprenants-adultes cumuleraient des retards dans la réalisation de leurs objectifs de formation attribués à un manque d'autonomie.

Enfin, l'usage abusif des cellulaires en classe par les apprenants-adultes s'avèrerait un problème important de discipline à gérer par les formateurs.

2.6.2. Comment résoudre les problèmes disciplinaires ?

Les 11 formateurs ont explicité comment ils tentaient de solutionner les problèmes disciplinaires vécus avec les apprenants-adultes (32 réponses). Ainsi, 5 grandes catégories de solution ont été mises en évidence.



Les formateurs ont massivement recours à la direction du CEA et à l'intervenant social du CEA pour gérer les problèmes disciplinaires des apprenants-adultes.

De plus, afin de contrer l'absentéisme de certains apprenants-adultes, la mise en application d'un règlement oblige les apprenants-adultes à justifier leurs absences, sans quoi ils risquent d'être renvoyés du CEA. Également, les formateurs soulignent que les problèmes disciplinaires des apprenants-adultes sont inscrits à leur dossier, ce qui permet à la direction de suivre l'évolution de la situation. D'autres moyens seraient également utilisés par les formateurs à l'égard de l'indiscipline des apprenants-adultes tels que l'expulsion de la classe.

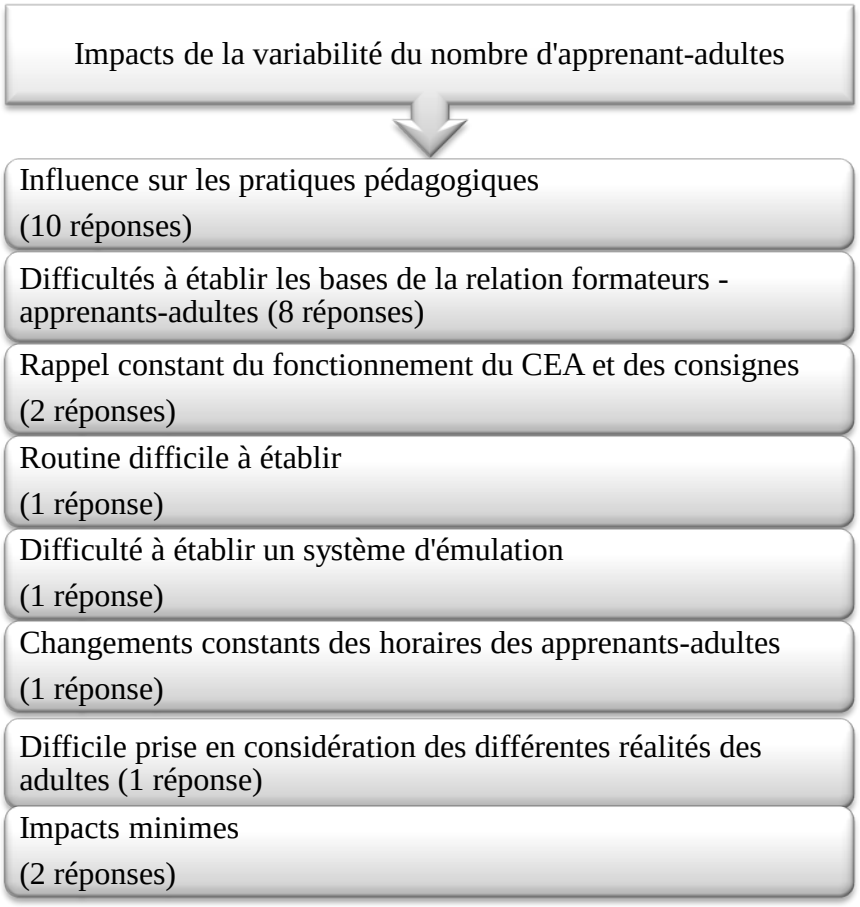
Notons ainsi que les problèmes disciplinaires sont réglés exclusivement en mode réactif et coercitif.

2.7 La gestion de classe et la variabilité du nombre d'apprenants par classe

Pour les 11 formateurs de la recherche, la gestion de classe est fonction de la variabilité du nombre d'apprenants par classe.

En moyenne, il y aurait 15 apprenants-adultes par classe. Toutefois, ce nombre varie beaucoup au cours de l'année. Certains formateurs ont des classes variant de 8 à 24 apprenants-adultes par classe. Cette variabilité origine du fait que les arrivées et les départs d'apprenants-adultes à l'intérieur des groupes seraient fréquents en fonction de leurs objectifs de formation et aussi de possibles abandons. Il est donc rare que des apprenants-adultes restent au sein du même groupe tout au long de l'année scolaire.

Les conséquences de la variabilité du nombre d'apprenants-adultes dans les classes sont diverses (26 réponses) :



Tout d'abord, la variabilité du nombre d'apprenants-adultes a beaucoup d'impact sur les possibilités pédagogiques des formateurs. Par exemple, « *Ça demande de s'ajuster rapidement et de prévoir aussi. Comme là, je n'ai pas eu les dossiers des élèves donc je ne savais pas qu'ils étaient à temps partiel ces élèves, je ne savais pas que ma semaine s'annonçait comme ça.* » (10-05-13_FOR10). Il devient alors difficile d'adapter les différents contenus des cours lorsque les apprenants-adultes s'absentent. Dans ce contexte, les formateurs constatent qu'ils enseignent à répétition certains cours compte tenu de l'arrivée de nouveaux apprenants-adultes. Qui plus est, il est ardu de planifier des cours magistraux puisque les apprenants-adultes sont à différents niveaux d'apprentissage.

Cette variabilité du nombre d'apprenants-adultes par groupe – classe pose aussi des défis pour la relation formateurs – apprenants-adultes. Cette dernière est très difficile à établir.

La variabilité des groupes classe oblige aussi les formateurs à rappeler constamment le fonctionnement et les consignes à respecter au CEA compte tenu de l'arrivée régulière de nouveaux apprenants-adultes dans les classes. De plus, établir une routine dès l'entrée d'un apprenant-adulte ainsi qu'établir un système d'émulation pour stimuler l'engagement des apprenants-adultes sont deux tâches qui s'avèrent très difficiles. Également, les changements fréquents d'horaires des apprenants-adultes influencent beaucoup la gestion de classe. Enfin,

prendre en considération les différentes réalités des apprenants-adultes dans la gestion de classe pose un casse-tête aux formateurs.

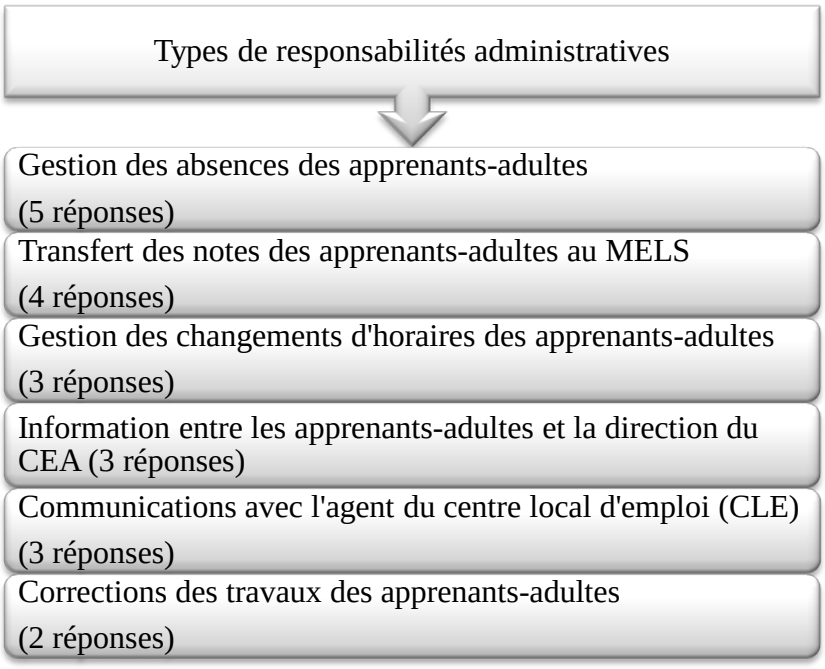
Pour ceux pour qui la variabilité des groupes a peu d'impact sur la gestion de classe, c'est l'approche pédagogique individualisée qui permet de gérer adéquatement la variabilité du nombre de personnes par classe.

2.8 Les responsabilités administratives

Cette section aborde les responsabilités administratives des formateurs et leur appréciation de celles-ci.

2.8.1 Les types de responsabilités administratives

Les 11 répondants ont énumérés 6 types de responsabilités administratives (20 réponses).

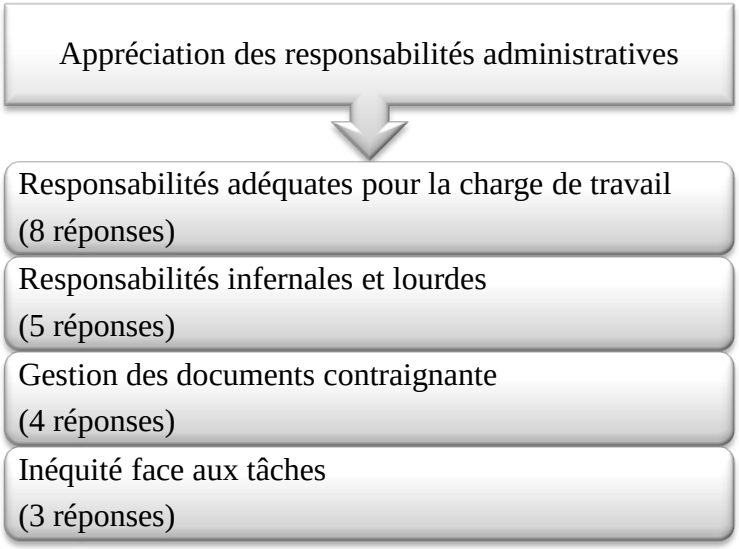


La gestion des absences et son corolaire, le recueil des pièces justificatives auprès des apprenants-adultes est une importante tâche. « *Faire le suivi des absences, ça veut dire remplir des papiers de motivation. Et demander des preuves aux étudiants, courir après les preuves.* » (10-04-22_FOR06). Le transfert des notes des apprenants-adultes au MELS les occupent également beaucoup de même que la gestion des changements d'horaires des apprenants-adultes. Les formateurs ont aussi un mandat d'information de la direction et des différents intervenants du CEA des activités et événements organisés avec les apprenants-adultes.

Ils ont également la tâche de communiquer avec l'agent du centre local d'emploi (CLE) de certains adultes afin d'échanger des informations. Enfin, la correction et l'annotation des différentes évaluations des apprenants-adultes font partie de leurs tâches administratives.

2.8.1 Appréciation des responsabilités administratives assumées par les formateurs

L'appréciation des responsabilités administrative est très variable.



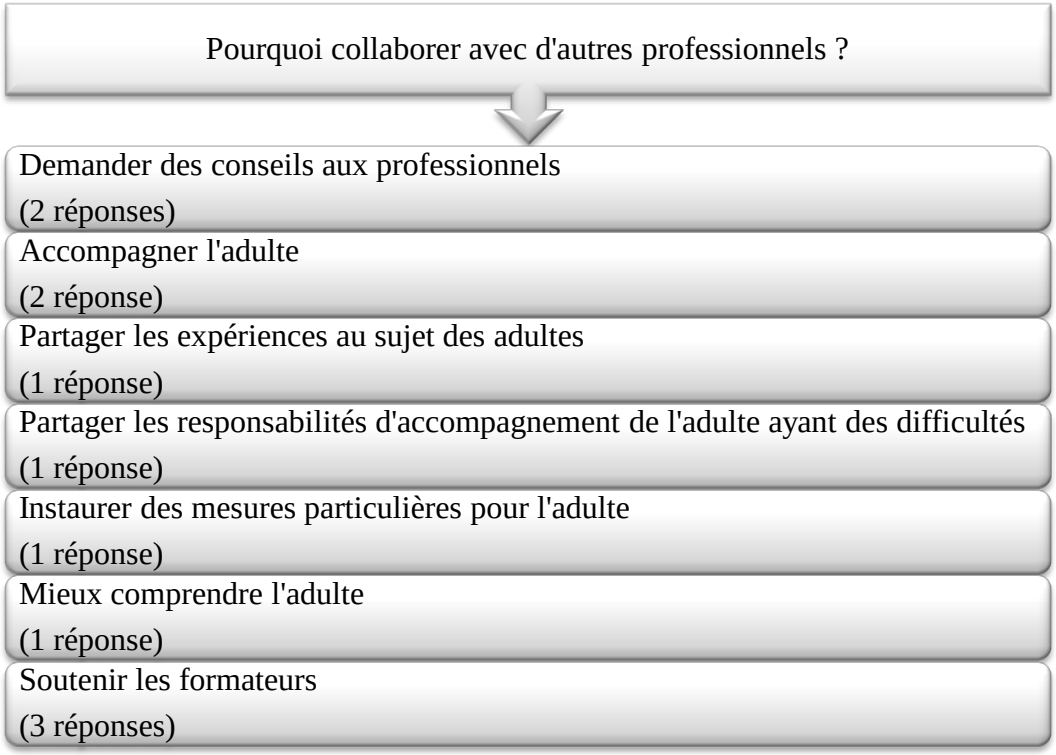
Si les responsabilités sont jugées par plusieurs formateurs, adéquates en termes de charge de travail, d'autres formateurs perçoivent les responsabilités administratives comme étant infernales et lourdes occasionnant une surcharge de tâche. Par ailleurs, les formateurs considérèrent la gestion des documents comme étant très contraignante puisqu'elle s'éloignerait trop de leur tâche enseignante. De plus, plusieurs formateurs constatent que la répartition des tâches entre formateurs est inéquitable.

2.9 La collaboration entre professionnels du CEA

La collaboration avec d'autres professionnels est essentiellement dédiée aux apprenants-adultes. Moins souvent, elle vise à soutenir le formateur.

2.9.1 Pourquoi collaborer ?

Les formateurs ont discuté des raisons qui motivent la collaboration entre professionnels.

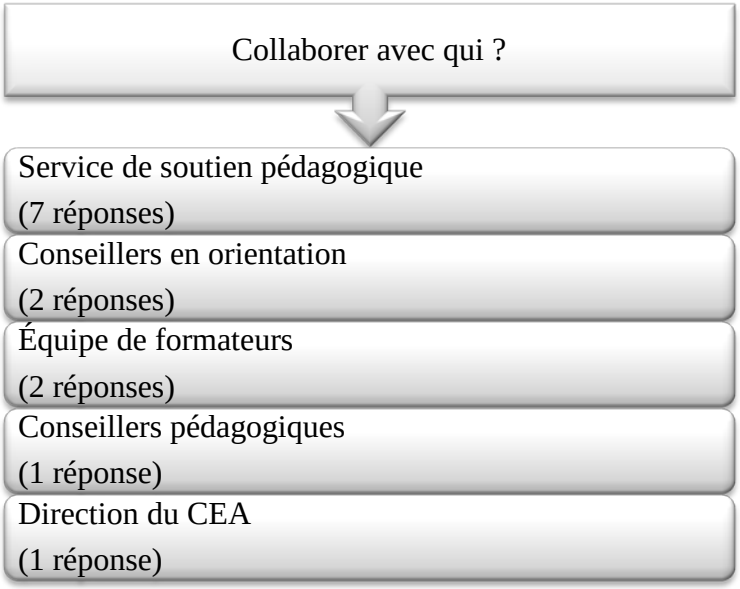


Tout d'abord, les formateurs demandent des conseils aux professionnels pour les aider à mieux accompagner les apprenants-adultes en difficulté. De plus, la collaboration avec d'autres professionnels favoriserait la référence des apprenants-adultes au Service de soutien pédagogique. Par ailleurs, les formateurs partageraient leurs expériences pour mieux intervenir auprès des apprenants-adultes. Les formateurs moins expérimentés consulteraient ceux ayant une plus grande expérience d'enseignement au CEA pour mieux orienter leurs interventions auprès des apprenants-adultes vivant des difficultés. La collaboration avec d'autres professionnels est aussi une façon de partager les responsabilités d'accompagnement à l'égard de l'apprenant-adulte ayant des difficultés. En d'autres mots, les formateurs se sentiraient moins seuls dans les interventions à mener face à l'apprenant-adulte étant donné qu'ils seraient en mesure de faire appel aux professionnels pour leur venir en aide. Les formateurs font également mention que l'instauration de mesures particulières pour un apprenant-adulte s'effectuerait en collaboration avec les autres professionnels. De surcroît, les échanges entre professionnels contribueraient à mieux comprendre la situation des apprenants-adultes.

Enfin, la collaboration entre professionnels est une forme de soutien des formateurs dans leur pratique « *Oui, c'est ça, le mercredi après-midi, les profs qui partagent les mêmes étudiants se rencontrent et on fait, on parcourt chacun des dossiers des étudiants pour voir s'il y a du retard, si la matière est bien comprise et tout ça.* » (10-04-22_FOR06).

2.9.2 Collaborer avec qui ?

Les formateurs collaborent au CEA collaborent avec 5 grands types d'acteurs présents au CEA (18 réponses).



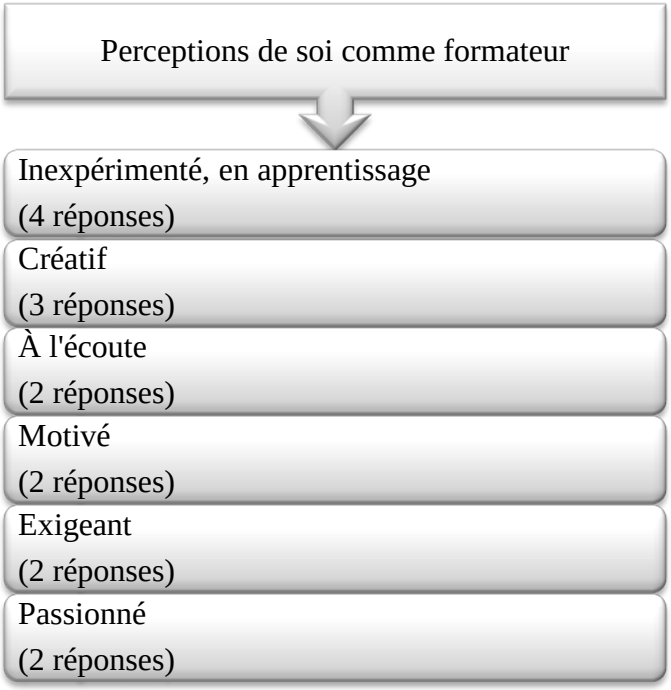
Les formateurs ont d'abord recours au Service de soutien pédagogique pour aider les apprenants-adultes ayant des difficultés d'apprentissage. Ils consultent moins souvent : les conseillers en orientation, d'autres équipes de formateurs par le partage des idées de chacun, les conseillers pédagogiques et la direction du CEA pour bénéficier de leurs expertises.

2.10 Qualités et caractéristiques d'un (bon) formateur

Dans cette courte section, les formateurs tentent de préciser comment ils se perçoivent comme formateurs tout en énumérant les principales caractéristiques de ce qu'est un bon formateur.

2.10.1 Perceptions de soi comme formateurs

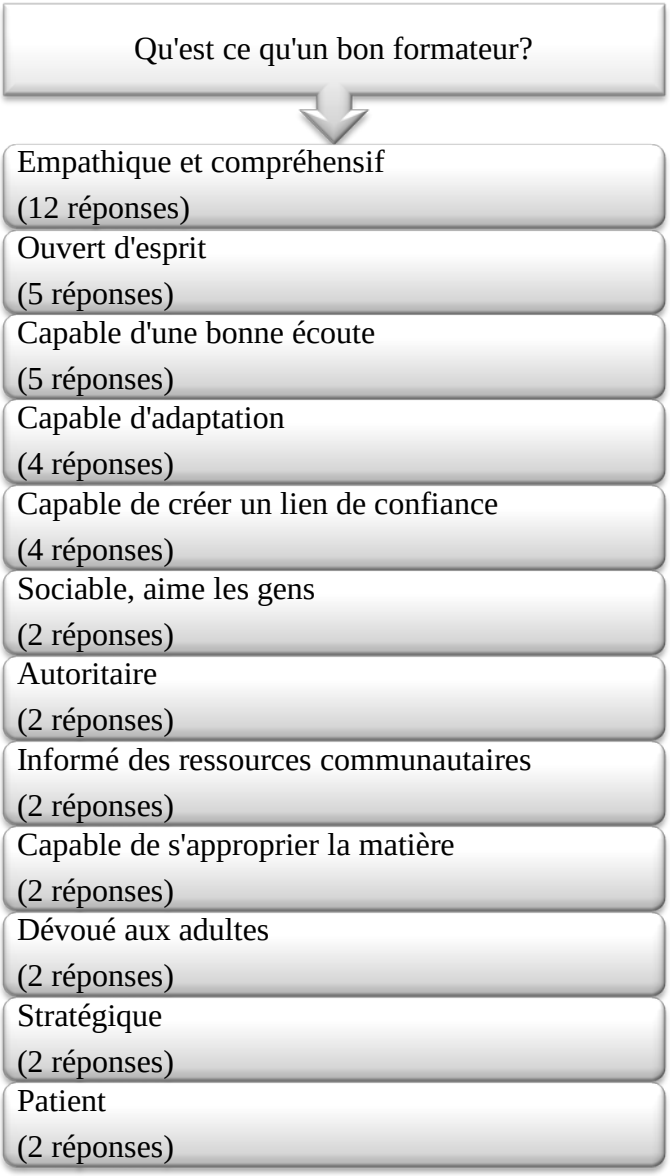
Pour se définir comme formateur, les répondants ont tenté d'exprimer les perceptions qu'ils avaient d'eux-mêmes (15 réponses).



Certains formateurs se perçoivent d'abord comme étant en apprentissage. Ils se sentent inexpérimentés au regard de leur peu d'expérience au secteur de l'éducation des adultes « *En apprentissage. J'ai encore plein de choses à apprendre et je fais de mon mieux.* » (10-05-13_FOR09). Plus positivement, ils se perçoivent comme étant créatifs et à l'écoute de leurs adultes. Ils sont également motivés et passionnés par leur travail et exigeants envers eux-mêmes comme pédagogues, mais également à l'égard des apprenants-adultes en vue de leur réussite.

2.10.2 Qu'est-ce qu'un bon formateur ?

Mais au-delà de soi, qu'est-ce qu'un bon formateur à l'éducation des adultes ? Les formateurs se sont abondamment exprimés sur ce sujet (44 réponses) :



Bien que les réponses soient nombreuses, certaines d'entre elles ressortent davantage. Ainsi, les principales qualités d'un bon formateur se verraient dans son empathie « *Je pense que si tu n'es pas capable d'être moindrement humain et d'avoir une certaine forme d'empathie sans tomber dans la compassion totale, cela ne fonctionnera pas.* » (10-04-22_FOR05), sa compréhension, son ouverture d'esprit, sa capacité d'être à l'écoute, de s'adapter et de créer un lien de confiance avec les apprenants-adultes. D'autres réponses font mention de la nécessité d'aimer les gens, d'être autoritaire face aux apprenants-adultes, d'être informé des ressources communautaires disponibles pour les apprenants-adultes, de s'être bien approprié la matière avant de l'enseigner aux apprenants-adultes, d'être dévoué aux apprenants-adultes de sa classe, d'être stratégique et patient.

L'analyse des réponses des formateurs met en évidence que les aspects relationnels (empathie, compréhension, ouverture d'esprit, etc.) du métier de formateurs sont prédominants dans leur

discours. Il semble qu’une plus grande importance leur soit accordée comparativement aux aspects scolaires ou pédagogiques (passionné par la matière, être un bon pédagogue, etc.).

Synthèse partielle – Être formateurs d'adultes

Les niveaux d'enseignement et les matières enseignées

Tous les formateurs de la recherche enseignent en FBC, critère de sélection de la recherche. Ce sont donc eux qui enseignent aux apprenants-adultes de la recherche. Selon leurs réponses, il est intéressant de constater qu'ils enseignent plusieurs niveaux de FBC et de FBD et qu'ils enseignent aussi les cours spécifiques du Service d'entrée en formation. Par ailleurs, ils n'enseignent pas uniquement la discipline étudiée en formation initiale, en français ou en mathématique. Ils enseignent aussi les stratégies d'études, l'informatique et l'exploration professionnelle.

Le programme de la FBC

L'ancien et le nouveau programme de la FBC ont été discutés. Notons qu'au moment des entrevues, le nouveau programme de FBC n'avait pas encore été implanté de façon obligatoire.

Selon l'avis des formateurs, l'ancien programme présente beaucoup de limites et le matériel pédagogique est désuet. Il n'est pas adapté aux apprenants-adultes qui ont des difficultés d'apprentissage puisque les habiletés en lecture sont très sollicitées dans les cahiers d'apprentissage et parce qu'il ne correspond pas à la réalité des adultes et du contexte de l'éducation des adultes. Implanter une réforme et un nouveau programme est donc une avenue logique et pertinente empruntée par le MELS. Le nouveau programme de la FBC est donc une opportunité de réaliser un meilleur transfert des apprentissages aux contextes de vie des apprenants-adultes. Il offre également aux formateurs une plus grande liberté pédagogique. Toutefois la réforme fait peur. Certains formateurs se sentent mal préparés aux changements induits par la réforme éducative (fondements paradigmatiques, matériel pédagogique inexistant, modèle d'évaluation, etc.).

Les approches pédagogiques mobilisées par les formateurs

Diverses approches mobilisées par les formateurs ont été nommées (magistrale, individualisée, mixte, en sous-groupe, en capsule, etc.). Par ordre d'importance, les formateurs mobilisent surtout l'approche magistrale, l'approche mixte (magistrale + individualisée) et l'approche individualisée, ordre qui peut surprendre, au regard du discours global qui prédomine l'approche individualisée. Les avantages et inconvénients de chacune ont été mis en évidence pour les formateurs et pour les apprenants-adultes.

Les avantages pour les formateurs		
Approche magistrale	Approche individualisée	Approche mixte
Plus d'échanges entre formateurs et apprenants-adultes et entre adultes induisant une meilleure cohésion de groupe ; moins ou plus de répétition pour les formateurs.	Suivi très personnalisé et réponses adaptées qui facilitent l'apprentissage au rythme de l'apprenant ; moins de discipline.	Meilleur des deux mondes pour faciliter l'apprentissage et la gestion du groupe.

Les inconvénients pour les formateurs		
Approche magistrale	Approche individualisée	Approche mixte
Difficulté à s'adapter aux besoins diversifiés, aux différents niveaux scolaires et au rythme d'apprentissage de chacun ; épuisement pour les formateurs.	Répétitions nombreuses ; absence de défis pédagogiques pour les formateurs ; non sollicitation de leurs habiletés d'enseignement.	Complexification de la gestion de classe.

Les avantages pour les adultes		
Approche magistrale	Approche individualisée	Approche mixte
Stimulation plus importante des apprenants dans leurs apprentissages ; entraide entre apprenants ; solutions dégagées collectivement.	Rythme personnalisé et situation personnelle prise en considération ; très adoptée aux apprenants autonomes ; encouragement et motivation des apprenants-adultes plus faciles.	Plus de communication entre apprenants et importante intégration des apprentissages.

Les inconvénients pour les adultes		
Approche magistrale	Approche individualisée	Approche mixte
Les apprenants-adultes y sont réfractaires car elle est jugée comme une perte de temps ; un suivi individuel plus difficile.	Prise de retard importante ; démotivation de ceux ayant une faible autonomie ; sentiment d'isolement dans les difficultés rencontrées.	Perte de temps et ralentissement des apprentissages.

L'encadrement individuel des apprenants en classe

L'encadrement des apprenants-adultes est jugé insuffisant en classe en raison de leur manque d'autonomie et de leurs difficultés d'apprentissage et à cause du nombre d'apprenants trop élevé par classe.

Le tutorat

Selon les formateurs le tutorat aurait trois principales fonctions : la création de liens avec les adultes, écoute offerte et un temps de disponibilité pour l'apprenant-adultes en dehors de la classe. Ce que les formateurs font au niveau des apprentissages scolaires n'est pas mentionné. Cette fonction tutorale est jugée très exigeante, situation aggravée par un manque de locaux.

L'évaluation formative

L'évaluation formative est un moyen de vérifier la maîtrise des apprentissages des apprenants-adultes, leur faire prendre conscience des difficultés, des apprentissages non maîtrisés et de définir les stratégies à déployer pour réussir. L'évaluation formative est utile aux apprenants-adultes avant la passation des examens afin d'éviter les échecs. Elle permet de pratiquer les différentes notions qui seront vues lors de l'examen officiel.

La gestion de situations de crise

Il arrive que les formateurs aient à composer avec des situations de crise reliées à des problèmes familiaux, des relations interpersonnelles qui posent problème au CEA, des conflits racistes ou encore de santé mentale. La plupart des formateurs se sentent outillés pour y faire face car ils savent intervenir de façon rapide. Ils imposent un temps d'arrêt aux protagonistes en jeu et ont toute sorte d'outils qui les rassurent. Pour ceux qui ne sentent pas outillés, ils voudraient plus de formation ou encore être aidés par des intervenants spécialement formés à cet effet.

La discipline

Les formateurs ont dans leur mandat de gérer la discipline au CEA, à savoir l'absentéisme, le bavardage, les déplacements excessifs des apprenant-adultes en classe et dans les corridors du CEA, ainsi que le non-respect des formateurs. Pour y faire face, les solutions sont essentiellement apportées en mode réactif et coercitif en interpelant la direction et l'intervenant social ainsi qu'en mettant en application les règles internes au CEA.

La gestion de classe

La gestion de classe est uniquement comprise du point de vue de la variabilité du nombre d'apprenants-adultes par classe au cours d'une même année. Cette variabilité a beaucoup d'impacts sur les choix pédagogiques, sur les relations formateurs - apprenants-adultes et sur le rappel constant des consignes, etc.

Les responsabilités administratives au CEA

Six types de responsabilités administratives sont nommées par les formateurs : la gestion des absences et le recueil des pièces justificatives auprès des apprenants-adultes ; le transfert des notes des apprenants-adultes au MELS ; l'information de la direction et des différents intervenants du CEA des activités et événements organisés avec les apprenants-adultes ; communication avec les agents du CLE ; la correction et l'annotation des différentes évaluations des apprenants-adultes. Au regard de ces responsabilités, la charge de travail est jugée adéquate. Pour ceux moins

satisfaits, une tâche lourde et non équitablement répartie est dénoncée.

La collaboration entre professionnels au CEA

Les formateurs collaborent essentiellement avec le Service de soutien pédagogique, avec les conseillers en orientation et les équipes de formation. La collaboration est essentiellement dédiée aux apprenants-adultes : mieux les comprendre en ayant une vision d'ensemble, permet de trouver des solutions à leurs difficultés d'apprentissage.

Si certains formateurs se sentent inexpérimentés, ils se perçoivent plus positivement comme étant créatifs et à l'écoute de leurs adultes. Ils sont également motivés et passionnés par leur travail et exigeants envers eux-mêmes comme pédagogues, mais également à l'égard de apprenants-adultes en vue de leur réussite.

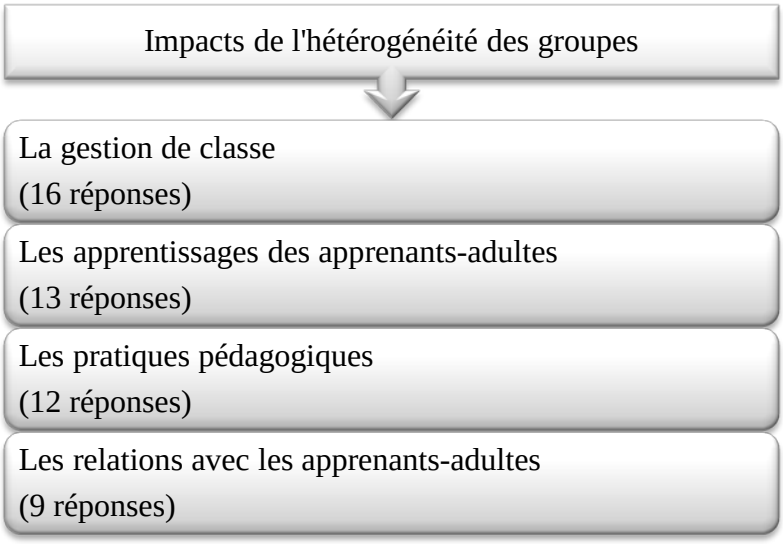
Mais au-delà de soi, qu'est-ce qu'un bon formateur à l'éducation des adultes ? Ses principales qualités sont son empathie, sa compréhension, son ouverture d'esprit, sa capacité d'être à l'écoute, de s'adapter et de créer un lien de confiance avec les apprenants-adultes. L'analyse des réponses des formateurs met en évidence que les aspects relationnels du métier de formateurs sont prédominants dans leur discours. Il semble qu'une plus grande importance leur soit accordée comparativement aux aspects scolaires ou pédagogiques (passionné par la matière, être un bon pédagogue, etc.).

3. REGARD SUR LES APPRENANTS-ADULTES

Dans cette section, les caractéristiques des groupes d'apprenants-adultes au CEA, selon les points de vue des formateurs interviewés, seront présentées selon plusieurs dimensions : l'hétérogénéité des groupes – classes, les défis d'apprentissages des apprenants-adultes et les services complémentaires qui leurs sont offerts. Les formateurs expriment également leurs points de vue sur la réussite scolaire des apprenants-adultes : les facteurs d'influence et le rôle qu'ont à jouer les formateurs eux-mêmes et la direction du CEA.

3.1 L'hétérogénéité des classes d'apprenants-adultes

Les caractéristiques des groupes d'apprenants-adultes au CEA sont plurielles. Elles s'observent tant au regard du genre, du niveau scolaire et économique, de l'âge que de l'ethnicité. Ainsi, la question de l'hétérogénéité des classes a été discutée avec les 11 formateurs. Tout d'abord tous s'entendent sur l'existence d'une grande hétérogénéité au sein des groupes – classes en raison de la diversité des profils des apprenants-adultes inscrits au CEA. Or cette hétérogénéité à des répercussions à la fois sur leur gestion de classe, sur leurs pratiques pédagogiques, sur les apprentissages réalisés par les apprenants-adultes et sur leurs relations avec ces derniers (50 réponses). Notons qu'un formateur, au moment de l'entrevue, expérimentait un contexte d'enseignement plus homogène au sein d'un organisme affilié avec le CEA qui a pour vocation de venir en aide aux mères présentant des difficultés d'adaptation.



Tout d'abord, l'hétérogénéité des groupes d'adultes a des impacts sur la gestion de classe des formateurs. Ces derniers indiquent que la différence d'âge entre les apprenants-adultes, influence la gestion de classe. En effet, la présence d'apprenants-adultes plus âgés dans un groupe contribue à maintenir un climat plus calme au sein de celui-ci « *C'est sûr que d'avoir des personnes plus âgées, ça va calmer les adolescents.* » (10-04-13_FOR01). De plus, pour plusieurs formateurs l'hétérogénéité des groupes les amènent à devoir faire preuve d'adaptabilité et d'ouverture d'esprit

dans leur gestion de classe. En outre, l'origine ethnique des apprenants-adultes influence la gestion de classe : il est constaté que les immigrants présentent beaucoup moins de difficultés comportementales et demandent moins l'aide du formateur.

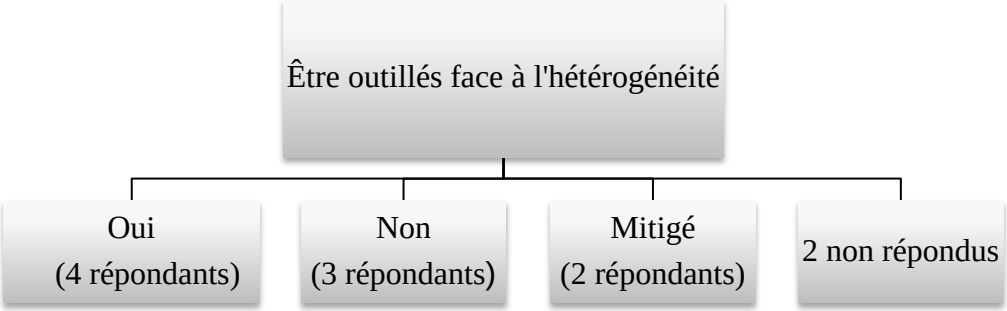
Du point de vue des pratiques pédagogiques, c'est l'impossibilité de généraliser une même pratique pédagogique à l'ensemble du groupe qui constitue un défi pour les formateurs. Un enseignement magistral ou la réalisation d'activités en grand groupe est selon eux quasi impossible. Les formateurs se sentent ainsi limités à l'approche individualisée. Par ailleurs, quelques formateurs constatent la nécessité d'adapter leurs pratiques pédagogiques en fonction des différents besoins des apprenants-adultes. Ces adaptations tiendraient compte du niveau scolaire des apprenants-adultes, de leur rythme d'apprentissage et de leur niveau de compréhension du langage employé par le formateur.

En ce qui a trait aux apprentissages des apprenants-adultes, ces derniers doivent s'ouvrir davantage aux réalités diversifiées des autres apprenants. Ainsi, pour certains formateurs, les différences de profils entre apprenants-adultes font en sorte que certains agissent comme des modèles pour les autres, ce qui a pour effet de les motiver et de les faire progresser. À l'opposé, plusieurs formateurs considèrent que l'hétérogénéité des groupes n'a pas d'incidence sur les apprentissages purement académiques des apprenants-adultes puisque ceux-ci échangent rarement entre eux sur leurs apprentissages. En terminant, quelques formateurs indiquent que les apprenants-adultes moins sérieux dérangent les autres et nuisent ainsi à leurs apprentissages.

Quant aux relations des formateurs avec les apprenants-adultes, quelques formateurs ressentent la nécessité de mieux connaître la réalité propre à chaque apprenants-adulte et de faire preuve de tolérance et d'ouverture d'esprit dans leur relation avec chacun. Il est important enfin de noter que pour plusieurs formateurs, comme la relation formateur-adulte s'établit davantage sur une base individuelle, le groupe et son hétérogénéité n'ont pas nécessairement d'impact sur les relations formateurs – apprenants-adultes.

3.1.1 Être outillés pour composer avec l'hétérogénéité

Les formateurs de la recherche se sentent plus ou moins outillés pour composer avec l'hétérogénéité des groupes d'adultes. Leurs avis sont partagés (9 répondants sur 11).



Tout d'abord, 4 des 11 formateurs se disent suffisamment outillés pour faire face à l'hétérogénéité des groupes : ils mettent à profit leurs expériences personnelles pour mieux envisager les

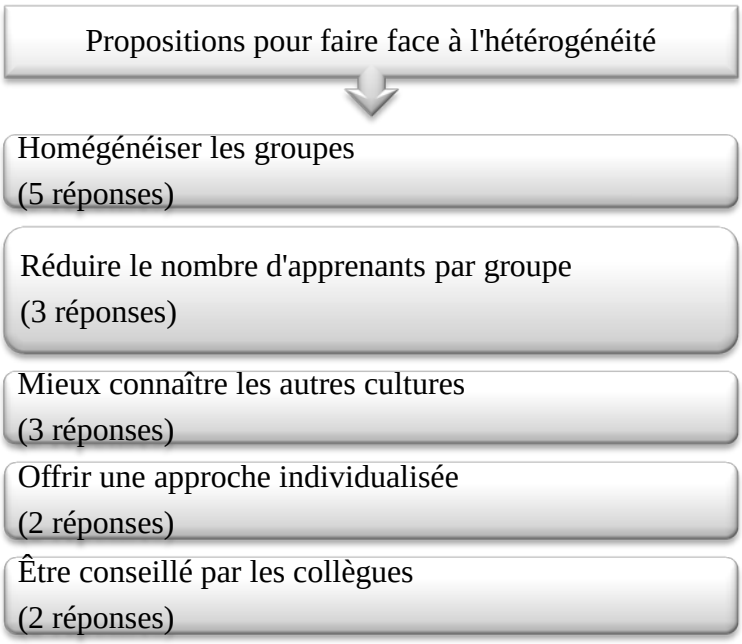
caractéristiques et les besoins individuels des apprenants-adultes « *Moi, j'ai un bagage derrière moi là.* » (10-05-04_FOR07). Par ailleurs, pour plusieurs formateurs, l'hétérogénéité des groupes contribue à des échanges riches d'un point de vue linguistique et culturel entre les différents adultes. Également, les adultes plus âgés partageraient leurs expériences personnelles dans leurs interactions avec les plus jeunes, ce qui est très positif.

À l'opposé, 3 des 11 formateurs n'ont pas le sentiment d'avoir tous les outils nécessaires pour répondre à tous les types d'apprenants-adultes présents en classe. Par exemple, quelques formateurs expriment leurs limites dans l'accompagnement des apprenants-adultes présentant des problématiques de santé mentale.

Quant à ceux ayant un avis plus mitigé (2 répondants), quand ils ne savent pas faire face, ils vont chercher les ressources nécessaires pour répondre aux besoins des apprenants-adultes.

3.1.2 Quelques propositions pour faire face à l'hétérogénéité

Plusieurs propositions ont été suggérées par les formateurs pour faire face à l'hétérogénéité des groupes d'apprenants-adultes (15 réponses).



Face à l'hétérogénéité des groupes, plusieurs formateurs proposent de la réduire en séparant les groupes en fonction des niveaux scolaires des apprenants et, ou en fonction de l'âge.

Également, certains formateurs pensent que réduire le nombre d'apprenants par groupe permettrait d'offrir aux apprenants-adultes un meilleur suivi « *Là le temps passe et finalement tu te rends compte que ça fait trois semaines, je n'ai pas eu le temps de redonner du suivi, là tu vas le voir, pendant ce temps-là, tu mets en attente les autres. À 30, c'est vraiment dur.* » (10-05-13_FOR10).

Il apparaît aussi que les formateurs auraient besoin de formation sur les différentes cultures qui

sont présentes dans les groupes afin de proposer des interventions plus adaptées à la réalité culturelle de chacun.

En outre, les formateurs montrent que l'approche individualisée déjà présente au CEA faciliterait les interventions du formateur.

Enfin, les formateurs mettent de l'avant l'importance de recourir aux conseils des collègues dans la gestion de l'hétérogénéité des apprenants-adultes.

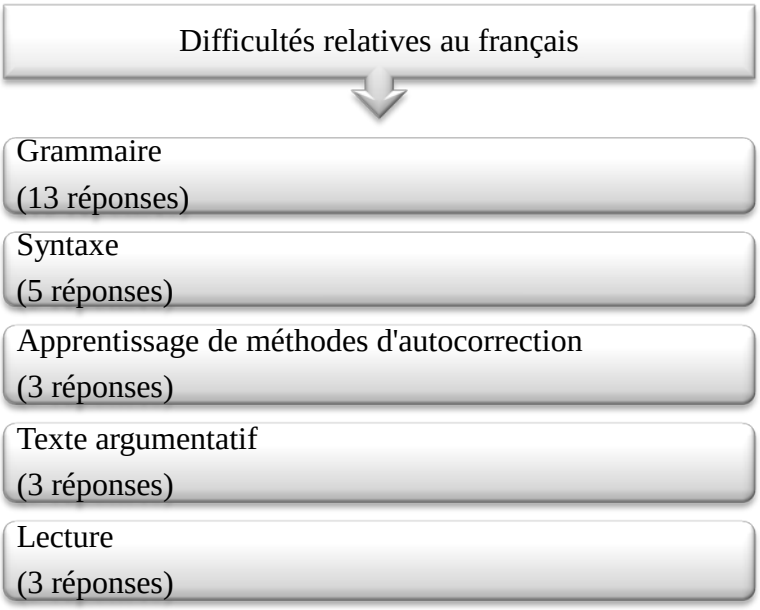
3.2 Défis reliés à l'apprentissage des apprenants-adultes

La formation au CEA présente certains défis aux adultes quant à leurs apprentissages. À ce sujet, deux types de difficultés émergent des propos des formateurs à l'égard des adultes : les difficultés liées au français et aux mathématiques. Toutefois, même si les mathématiques sont évoquées par les formateurs, les difficultés d'apprentissage des apprenants-adultes sont surtout rapportées au sujet de la discipline du français.

Les disciplines jouent un rôle certes, mais la perception qu'ont les apprenants de l'utilité de leurs apprentissages influencent également leur réussite. Les formateurs nous ont rapporté leurs points de vue à ce sujet.

3.2.1 De nombreuses difficultés liées à la discipline du français

Les difficultés d'apprentissage des apprenants-adultes sont nombreuses en français : elles concernent la grammaire, la syntaxe, l'apprentissage de méthodes d'autocorrection, le texte argumentatif et la lecture (27 réponses).



Les difficultés en français des adultes au CEA énoncées par les formateurs touchent principalement la maîtrise de la grammaire « *Les règles de grammaire les plus complexes, les*

accords de participes passés, c'est un supplice pour tout le monde. Les fameuses règles de tous/tout, des choses qui sont complexes comme ça, c'est difficile. » (10-05-13_FOR10).

Ensuite, la syntaxe, notamment la construction des phrases, pose problème à certains adultes dans la composition d'un texte : les apprenants pensent que la non-maîtrise de la syntaxe n'est pas un frein à la compréhension de leur texte et ils lui accordent peu d'importance.

De plus, il apparaît que les méthodes d'autocorrection posent problème pour certains adultes puisque cet apprentissage requiert du temps pour les utiliser à bon escient. Par ailleurs, la production d'un texte argumentatif s'avère difficile étant donné la faible maîtrise des adultes de la structure générale d'un texte. Enfin, la maîtrise de la lecture serait également lacunaire pour les adultes, ce qui ne favoriserait pas le développement de l'habitude de lire.

3.2.2 Peu de difficultés liées à la discipline des mathématiques

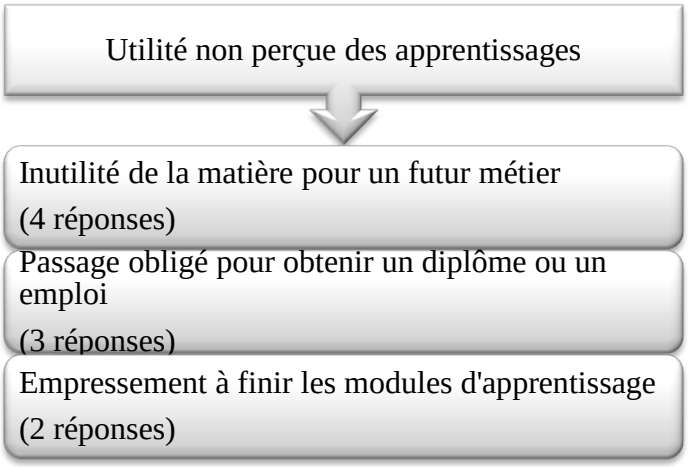
Peu de difficultés mathématiques sont rapportées : seules la résolution de problèmes en mathématiques et la peur, en général, de cette discipline sont mentionnées. D'une part, les formateurs observent que les adultes ont tendance à commettre plusieurs erreurs dans la résolution de problèmes mathématiques « *En fait, leur problème en mathématiques bizarrement je dirais que c'est […] la démarche qui n'a pas été respectée, c'est tout. Ils ont oublié de descendre un moins par exemple et c'est devenu un plus.* » (10-05-06_FOR08). D'autre part, la peur des mathématiques est considérée comme un frein aux apprentissages des adultes. Les formateurs soulignent l'importance de faire vivre des réussites aux adultes afin de dépasser cette peur à l'égard des mathématiques.

3.2.3 Perceptions de l'utilité des apprentissages

La perception qu'ont les apprenants de l'utilité de leurs apprentissages a été abordée avec les 11 formateurs de la recherche. Il apparaît ainsi que 8 d'entre eux considèrent que les adultes ne perçoivent pas l'utilité de leurs apprentissages ; alors que 3 formateurs pensent qu'ils en perçoivent leur utilité. Les arguments pour ou contre apportés par les formateurs sont les suivants (19 réponses) :

1) Utilité des apprentissages non perçue par les apprenants-adultes

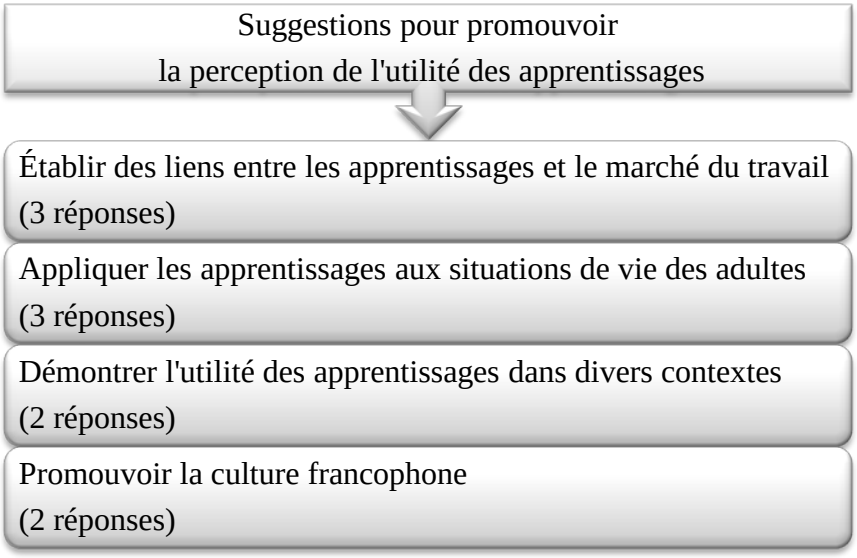
Pour tenter de comprendre pourquoi les adultes ont du mal à percevoir l'utilité de leurs apprentissages, trois grands arguments ont été donnés par les formateurs (9 réponses) :



Tout d'abord, selon les formateurs, les apprenants-adultes ne perçoivent pas toujours l'utilité des matières en vue de leur métier futur car ils ne font pas de liens : « *Ils ne font pas le lien. Pourquoi bien écrire en français, tout ce que je veux faire c'est de la soudure.* » (10-05-06_FOR08). Par ailleurs, selon les formateurs, les adultes perçoivent les cours inscrits à leur profil de formation comme un passage obligé pour obtenir un diplôme ou un emploi. Aussi, le manque de temps et l'empressement de finir les modules d'apprentissage sont d'autres raisons mentionnées par les formateurs qui expliqueraient que les adultes ne perçoivent pas l'utilité de leurs apprentissages en cours au CEA.

2) Comment promouvoir la perception de l'utilité des apprentissages ?

Plusieurs suggestions ont été formulées visant à promouvoir la perception de l'utilité des apprentissages réalisés au CEA (10 réponses) :

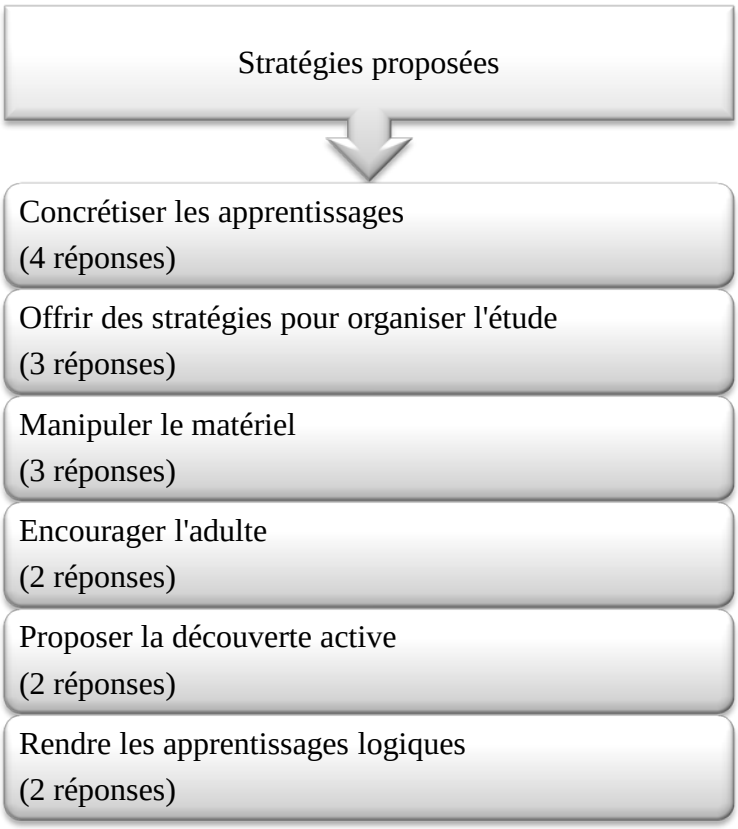


En ce qui a trait aux suggestions visant à promouvoir la perception de l'utilité des apprentissages chez les apprenants-adultes, les formateurs insistent sur l'importance d'établir des liens entre les

apprentissages réalisés en classe par les adultes et la réalité du marché du travail « *Leur donner des textes de français qui est en lien avec la soudure, leur donner des fiches signalétiques d'usines, des devis, un mode d'instruction, un mode d'utilisation de comment utiliser un nouvel outil.* » (10-05-06_FOR08). Selon les formateurs, il serait également pertinent d'appliquer davantage les apprentissages aux situations de vie réelles et de démontrer leur utilité dans divers contextes. Enfin, la promotion de la culture a été soulevée par les formateurs comme moyen pour rendre les contenus d'apprentissage plus signifiants pour les apprenants-adultes.

3.2.4 Stratégies pour dépasser les difficultés d'apprentissage

Plusieurs stratégies sont proposées aux apprenants-adultes pour dépasser leurs difficultés d'apprentissage (16 réponses) :



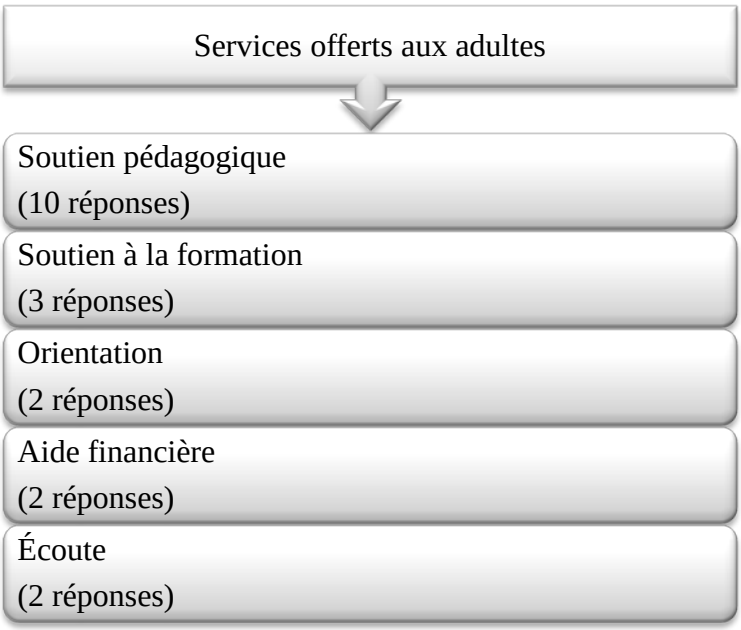
Tout d'abord, les formateurs cherchent à rendre concrets les apprentissages que doivent effectuer les apprenants-adultes « *Ramener ça à quelque chose de très concret pour eux…*» (10-04-22_FOR05). De plus, ils offrent aux apprenants-adultes des stratégies pour organiser leur étude. La manipulation du matériel par les apprenants-adultes est aussi une stratégie pédagogique gagnante de même que l'encouragement des apprenants-adultes dans l'avancement de leur travail. Les formateurs favorisent aussi les apprentissages chez les apprenants-adultes par le biais de la découverte active. Enfin, les apprenants-adultes apprécient que les formateurs montrent comment les apprentissages découlent de logiques, et ce, particulièrement en mathématiques.

3.3. Les services complémentaires offerts aux apprenants-adultes au CEA

Dans cette section, les différents services connus des formateurs et qui sont offerts aux apprenants-adultes sont nommés. Leur opinion relative à ceux-ci est ensuite présentée et des suggestions d'amélioration sont formulées.

3.3.1 Les principaux services complémentaires offerts aux adultes

Les 11 formateurs de la recherche ont identifié 5 principaux services offerts aux apprenants-adultes (19 réponses) :

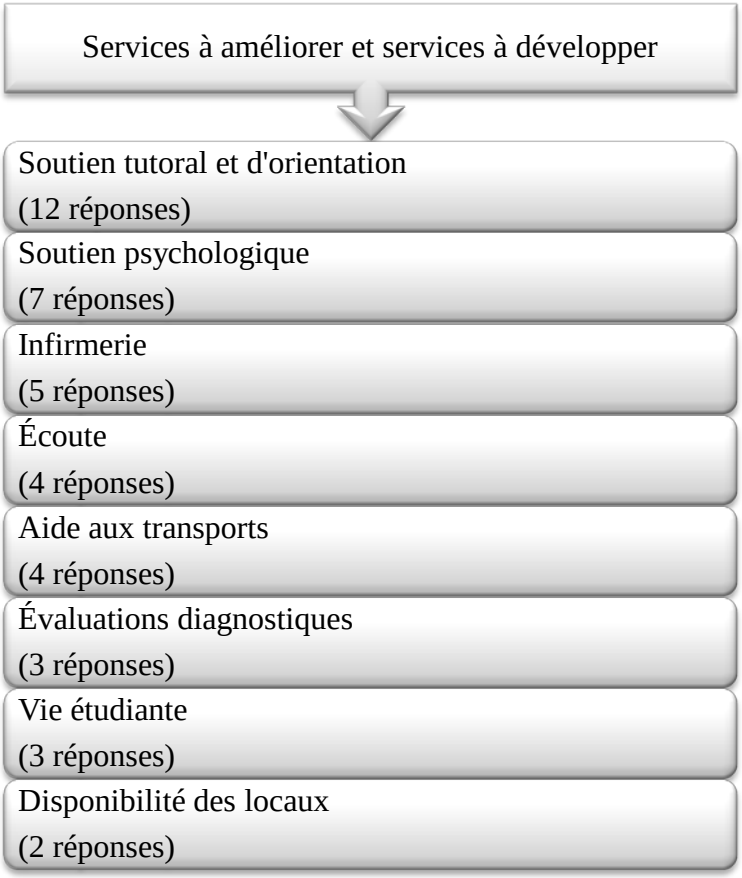


Le service de soutien pédagogique est le plus connu des formateurs « *Les adultes qui vont avoir des difficultés particulières vont être ciblés et vont être envoyés au soutien pédagogique*. » (10-04-13_FOR01). Viennent ensuite le service de soutien à la formation (qui inclut le cours de stratégies d'étude et les rencontres avec le formateur), le service d'orientation, le service d'aide financière et le service d'écoute.

Et que pensent les formateurs de ces services ? Il apparaît que 6 des 11 répondants relèvent des manquements concernant les services complémentaires offerts. Deux autres dénotent un avis mitigé à l'égard de cette question. Notons que deux répondants n'ont pas exprimé de point de vue particulier concernant les services complémentaires.

3.3.2 Les services complémentaires : suggestions d'amélioration ou de développement

Selon les formateurs participant à la recherche, plusieurs services seraient à améliorer ou à mettre en place (40 réponses) :



Tout d'abord, le soutien des apprenants sous forme tutorale ou avec le recours au conseiller d'orientation serait à bonifier. De plus, le manque de soutien psychologique à l'intérieur du CEA ressort de manière notable dans le discours des formateurs ainsi que l'insuffisance d'intervenants pouvant soutenir les adultes. Par ailleurs, le financement global du CEA et des ressources offertes pour le transport semblent déficitaires. Les formateurs ont aussi évoqué la nécessité d'offrir un service permettant de diagnostiquer chez les adultes ceux présentant un trouble d'apprentissage. Enfin, les services à la vie étudiante et la disponibilité des locaux nécessiteraient d'être améliorés.

Parmi les services à développer, il serait souhaité qu'un service d'infirmerie et d'écoute voient le jour au CEA.

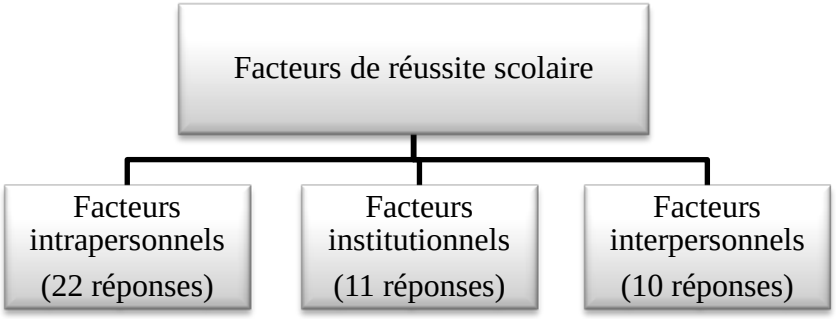
3.4 La réussite scolaire des apprenants-adultes

La réussite scolaire est un enjeu important de l'éducation aux adultes. Plusieurs adultes qui fréquentent le CEA ont connu des échecs au secondaire ou ont abandonné leurs études avant

l'obtention d'un premier diplôme. Les formateurs ont été invités à exprimer leurs points de vue quant aux facteurs qui contribuent le plus à la réussite scolaire des apprenants-adultes. Ils ont ensuite suggéré les principales mesures à mettre en place au CEA pour améliorer la réussite scolaire des adultes.

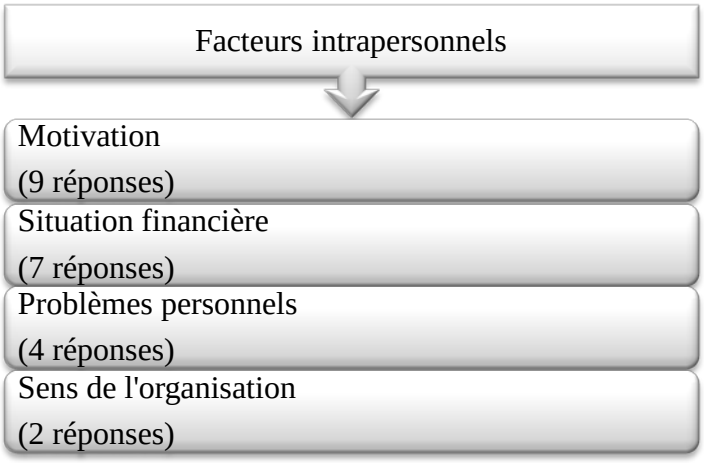
3.4.1 Facteurs de réussite scolaire

Les 43 réponses des formateurs ont été classées selon trois catégories de facteurs : les facteurs intrapersonnels, interpersonnels et institutionnels qui sont présentés par ordre d'importance relative.



1) Les facteurs intrapersonnels

Quatre types de facteurs intrapersonnels ont été identifiés, qu'ils exercent un rôle positif ou négatif sur la réussite scolaire (22 réponses) :



Selon les formateurs, c'est la motivation de l'adulte qui aurait le plus d'incidence sur la réussite scolaire. « *Le facteur qui va influencer la réussite premièrement c'est l'application, c'est la volonté de l'élève, c'est sûr.* » (10-05-13_FOR09). L'apprenant-adulte aurait donc entre ses mains le pouvoir de réussir. Cependant, la situation financière des adultes est aussi déterminante pour la réussite scolaire des apprenants-adultes « *Ça prend des conditions financières aussi parce que les étudiants qui arrivent ici et qui ont l'estomac vide, ils n'apprennent pas vraiment.* » (10-05-

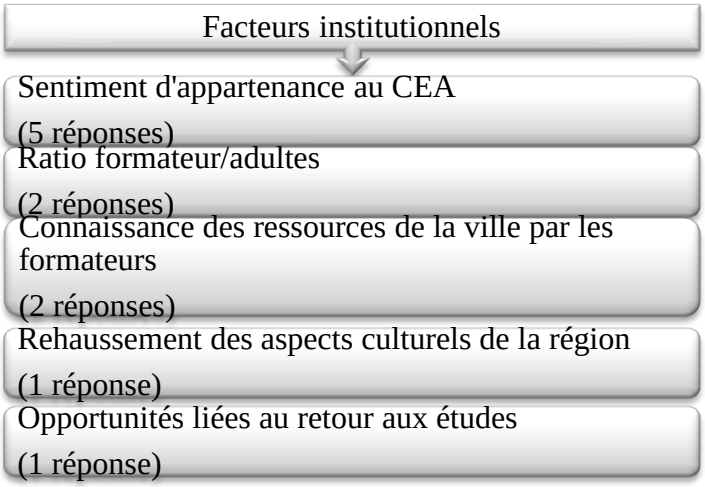
13_FOR10). Il faut donc que les apprenants aient suffisamment d'argent pour étudier adéquatement.

Néanmoins, des problèmes personnels (santé physique et mentale par exemple) des adultes pourraient avoir des conséquences négatives sur la réussite scolaire.

Un dernier facteur de protection identifié par les formateurs réfère au sens de l'organisation de l'adulte.

2) Les facteurs institutionnels

Cinq types de facteurs institutionnels ont été mis en évidence par les formateurs (11 réponses) :

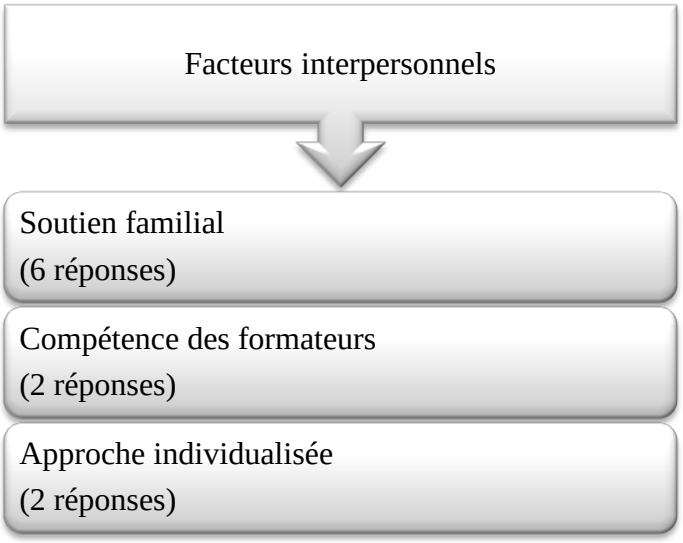


Parmi les facteurs institutionnels, les formateurs soulignent l'effet positif que peut avoir le sentiment d'appartenance des adultes au CEA ainsi qu'un faible ratio formateur-apprenants. Le fait d'avoir un moins grand nombre d'adultes sous leur responsabilité permettrait aux formateurs d'accorder plus de temps et de soutien à chacun d'eux. De plus, les formateurs pensent que mieux connaître les ressources de la ville vers lesquelles diriger les adultes, favoriserait la réussite des apprenants. Rehausser la vie culturelle de la ville et de la région serait aussi nécessaire pour les adultes.

Et finalement, le retour aux études des adultes ayant interrompu au CEA leurs études, devrait être facilité : dès que les adultes se sentent prêts à s'engager avec sérieux dans leur formation, ils pourraient être réintégrés (pas de délais d'attente).

3) Les facteurs interpersonnels

Les facteurs interpersonnels sont, du point de vue des formateurs, ceux qui influencent le moins la réussite scolaire des adultes (10 réponses) :



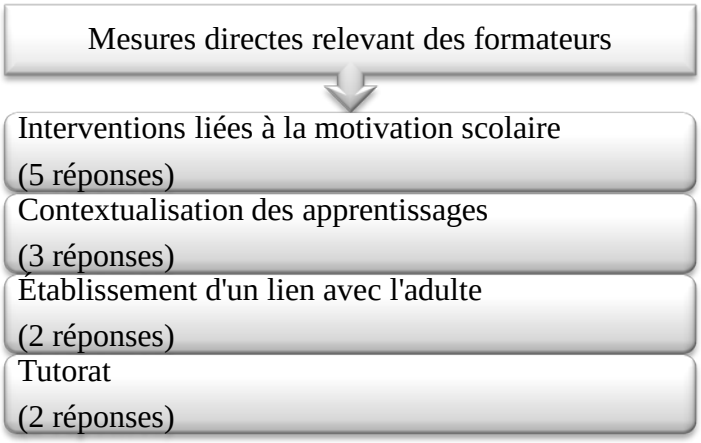
Les formateurs soulignent que le support ou l'absence de support du milieu familial est un facteur important à prendre en considération dans la réussite scolaire des apprenants-adultes. Également, la compétence des formateurs ainsi que l'approche pédagogique individualisée ont été soulevés comme facteurs de réussite interpersonnels.

3.4.2 Mesures de soutien à la réussite scolaire relevant des formateurs

Les 11 formateurs sont d'avis qu'ils peuvent exercer un rôle dans la réussite scolaire des adultes. Plusieurs mesures directes et indirectes ont été nommées par les formateurs.

1) Mesures directes

Quatre grands types de mesures directes ont été identifiés par les formateurs (12 réponses) :

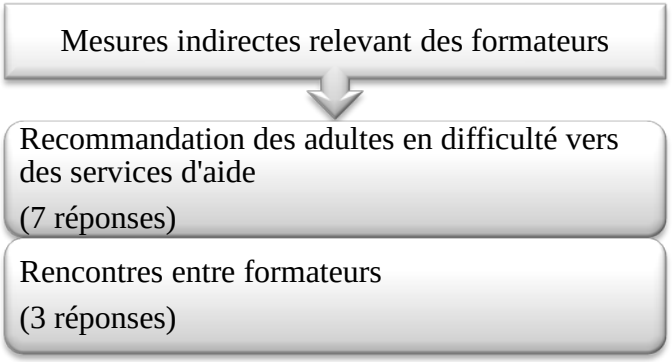


Tout d'abord les formateurs se sentent en partie responsable de la motivation des apprenants-adultes et pourraient ainsi développer des interventions favorisant la motivation des adultes « *Oui,*

leur dire qu'on est avec eux et de pas lâcher […] C'est un peu notre travail de les maintenir motivés. » (10-05-06_FOR08). Une autre voie mentionnée par les formateurs serait celle de travailler plus à la contextualisation des apprentissages afin de les rendre plus concrets et accessibles. Ensuite, pour les formateurs, il est important qu'ils tissent des liens significatifs avec les adultes, mesure qui aurait un impact positif sur leur réussite scolaire. Enfin, la nécessité de maintenir le tutorat est soulignée comme une mesure existante à conserver.

2) Mesures indirectes

Deux grands types de mesures indirectes ont été identifiés par les formateurs (10 réponses) :



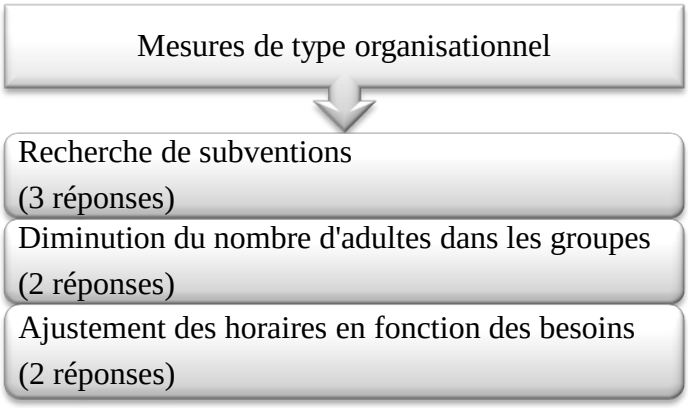
Concernant les mesures indirectes relevant des formateurs, ces derniers mentionnent la référence des adultes en difficulté, vers des services d'aide adaptés « *Si ça ne va pas bien à la maison, c'est sûr que ça va jouer sur leur réussite, mais ils peuvent aller se confier au service de soutien.* » (10-06-03_FOR11). D'autre part, les rencontres de concertation entre formateurs permettraient de mieux identifier les problématiques des adultes, d'assurer un meilleur suivi auprès d'eux et de solliciter les services nécessaires à chacun.

3.4.3 Mesures de soutien à la réussite scolaire relevant du CEA

D'autres mesures de soutien à la réussite scolaire des apprenants-adultes relèvent selon les formateurs du CEA lui-même (11 répondants) : l'organisation du CEA et les types de services offerts aux adultes dans deux grands domaines ciblés.

1) Mesures reliées à l'organisation du CEA

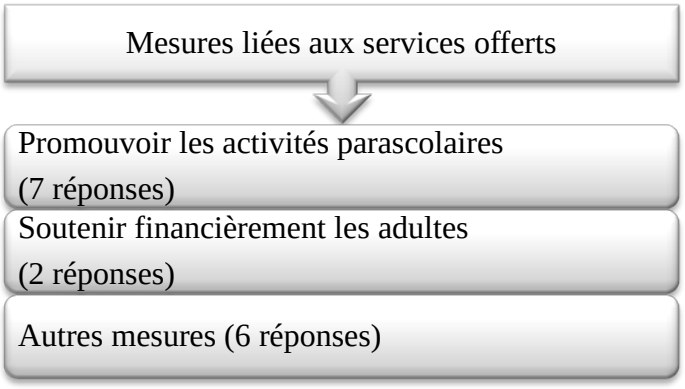
Au niveau organisationnel, trois types de mesures sont ciblés par les formateurs (7 réponses).



Sur le plan organisationnel, les formateurs soulèvent le besoin d'augmenter le financement du CEA : plus de subventions permettrait de mieux répondre aux besoins de la clientèle « *Aller chercher les subventions, les sous pour pouvoir mettre des services, des ressources, du matériel.* » (10-04-22_FOR05). Également, ils soulignent l'impact positif potentiel de la réduction du nombre d'adultes par groupe sur leur réussite. Par ailleurs, selon les formateurs, il faudrait que le CEA adapte les horaires des adultes à leurs besoins notamment en débutant les cours un peu plus tard pour aider les parents qui doivent aller reconduire leurs enfants à la garderie.

2) Mesures reliées aux services offerts

Deux types de mesures sont reliés aux services offerts par le CEA (13 réponses) :



Tout d'abord, les formateurs suggèrent la mise en place d'activités parascolaires qui renforcent le sentiment d'appartenance au CEA des apprenants-adultes. « *Oui, les activités parascolaires, valoriser nos jeunes, créer des liens de confiance globalement. Le centre St-Michel pourrait devenir un lieu que ça serait plate de s'en aller de là.* » (10-05-06_FOR08).

Selon les formateurs, il y a d'abord nécessité de soutenir financièrement les adultes « *On pourrait peut-être avoir un service d'aide pour les élèves quand, en fin de mois, il y en a beaucoup qui manquent d'argent*. » (10-04-20_FOR04). Effectivement, le fait de ne pas manger à sa faim, de ne pas avoir les moyens d'assurer son transport au CEA ou de ne pas être en mesure de se procurer du matériel scolaire peut faire obstacle de manière importante à la réussite scolaire des adultes.

Bien qu’un service de dépannage existe déjà au CEA, il semble que ce service aurait avantage à être bonifié pour mieux répondre aux besoins des adultes.

Parmi les autres mesures suggérées, certaines qui existent déjà :

- Maintenir les services complémentaires offerts aux apprenants-adultes ;

- Repenser l’apprentissage individualisé par module. Cette façon de faire présente un niveau de difficulté important pour les adultes qui manquent d’autonomie, de motivation ou de méthodes efficaces de travail.

Alors que d’autres seraient encore à développer, par exemples :

- Effectuer la sélection des apprenants-adultes lors de leur arrivée au Service d’entrée en formation. Seuls ceux qui sont jugés prêts seraient alors intégrés aux classes régulières ;

- Implanter des programmes axés sur le travail où les exigences scolaires et les manuels sont adaptés aux projets professionnels des adultes ;

- Développer le sens des responsabilités apprenants-adultes face à leurs apprentissages.

Synthèse partielle – Regard sur les apprenants-adultes

L'hétérogénéité des groupes - classes

Les groupes – classes des formateurs sont caractérisés par une grande hétérogénéité. La diversité des profils des apprenants-adultes (niveau scolaire, projet de formation, situation socio-économique, âge, origine culturelle, etc.) a des répercussions sur la gestion de classe. Par exemple, l'âge ou l'origine culturelle déterminent en partie certaines attitudes qui vont rejaillir sur l'ensemble du groupe. L'hétérogénéité de la classe influence également le choix des pratiques pédagogiques : il y a impossibilité de généraliser une même pratique à l'ensemble du groupe car il faut répondre aux besoins spécifiques de chacun, en fonction de son niveau scolaire et de son rythme d'apprentissage. L'hétérogénéité du groupe classe peut aussi affecter les apprentissages : certains apprenants-adultes jouent le rôle de moteur ou au contraire de frein pour les autres. L'hétérogénéité nécessitent aussi pour les formateurs de s'adapter aux multitudes réalités et situations individuelles des adultes.

Face à cette situation, les formateurs se sentent plus ou moins outillés pour composer avec cette hétérogénéité, même s'ils reconnaissent que cette dernière est porteuse de richesse. Les formateurs proposent alors d'homogénéiser les groupes et de réduire le nombre d'adultes par classe. Être mieux former aux différentes cultures serait également aidant.

Les difficultés d'apprentissage des apprenants-adultes

Les formateurs perçoivent que les apprenants-adultes ont surtout des difficultés en français : la grammaire, la syntaxe, les méthodes d'autocorrection, le texte argumentatif et la lecture posent surtout problèmes. Quant aux mathématiques, seules la résolution de problème et la peur des mathématiques sont mises en évidence par les formateurs. Comment dépasser ces difficultés ? Plusieurs arguments des formateurs vont dans le sens de rendre l'apprenant-adulte très actif dans ses apprentissages et de rendre les apprentissages très concrets.

L'utilité de la formation selon les apprenants-adultes

Les formateurs considèrent (8 sur 11) que les apprenants-adultes ne perçoivent pas l'utilité de la formation : Ils ne perçoivent pas l'utilité des matières au regard du futur métier ; leurs apprentissages au CEA sont un passage obligé et ils ont beaucoup d'empressement à finir leurs modules de formation. Il est donc suggéré de promouvoir l'utilité de la formation en établissant des liens avec le marché du travail, les situations de vie des adultes et divers contextes possibles de mobilisation des apprentissages en cours.

Les services complémentaires offerts aux apprenants-adultes

Les formateurs ont nommés 5 principaux services offerts par le CEA aux apprenants-adultes : le Service de soutien pédagogique, le Service de soutien à la formation, le Service d'orientation ainsi

que les services d'écoute et d'aide financière. Pour les formateurs, il est clair qu'il faudrait améliorer les services existants et en mettre sur pied d'autres en fonction des besoins. Il faudrait améliorer le soutien tutoral et le soutien psychologique apportés aux apprenants de même qu'améliorer l'aide aux déplacements des apprenants-adultes. Il faudrait aussi développer un service d'infirmerie et un service d'écoute pour les apprenants-adultes.

La réussite scolaire des apprenants-adultes

Parmi les différents facteurs qui entrent en jeu dans la réussite scolaire des apprenants-adultes du CEA, les formateurs ont d'abord identifié des facteurs intrapersonnels, des facteurs institutionnels et enfin, des facteurs interpersonnels. Ainsi par ordre, d'importance, parmi les facteurs intrapersonnels, la motivation personnelle et la situation financière de l'individu sont jugés très importants. Parmi les facteurs institutionnels, les formateurs soulignent l'importance du sentiment d'appartenance au CEA, le ratio formateur – apprenants-adultes, la connaissance de la ville et la vitalité culturelle de celle-ci comme facteurs clés de la réussite scolaire.

Enfin parmi les facteurs interpersonnels, les formateurs retiennent le rôle de la famille, la compétence des formateurs et l'approche individualisée comme dimensions jouant un rôle dans la réussite scolaire des apprenants-adultes.

Quelles sont les mesures de « réussite scolaire » relevant du formateur ? De manière directe, les formateurs doivent motiver les apprenants-adultes, contextualiser les apprentissages, établir un lien solide avec les adultes et assurer du tutorat. De manière indirecte, ils peuvent recommander les apprenants-adultes aux services dont ils ont besoin et se concerter avec d'autres formateurs pour trouver des solutions à leurs difficultés.

Quelles sont les mesures de « réussite scolaire » relevant du CEA ? Plus de services offerts aux apprenants-adultes et plus de soutien financier direct, plus de flexibilité dans l'ajustement des horaires des adultes et un ratio formateur – apprenants-adultes plus faible seraient des mesures à envisager par le CEA ; les activités parascolaires devraient aussi être davantage promues auprès des apprenants-adultes.

4. REGARD SUR LE FONCTIONNEMENT DU CEA

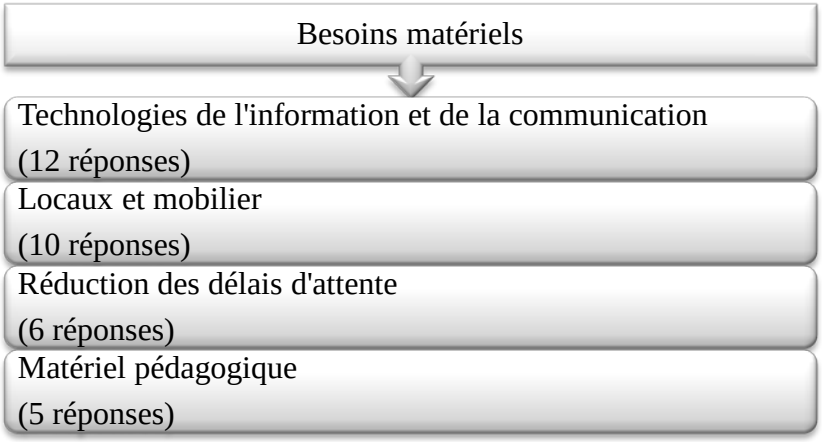
Les conditions matérielles et financières offertes par le CEA aux formateurs sont exposées dans ce chapitre. Également, leur charge de travail, les relations entre formateurs et entre les formateurs et la direction du CEA ont été abordées. L'évaluation des formateurs a aussi été discutée ainsi que la gestion éducative et décisionnelle du CEA. L'implication des formateurs dans les activités parascolaires est également présentée.

4.1 Les conditions matérielles et financières offertes par le CEA aux formateurs

Parmi les 11 répondants, 7 formateurs sont satisfaits de la situation matérielle et financière du CEA au regard de leurs besoins de formateurs alors que 4 d'entre eux se disent peu satisfaits. Leurs besoins matériels et financiers ont donc été discutés.

4.1.1 Besoins matériels des formateurs

Les formateurs de la recherche ont émis des besoins matériels dans divers domaines et ont aussi mentionné les améliorations souhaitables (33 réponses) :

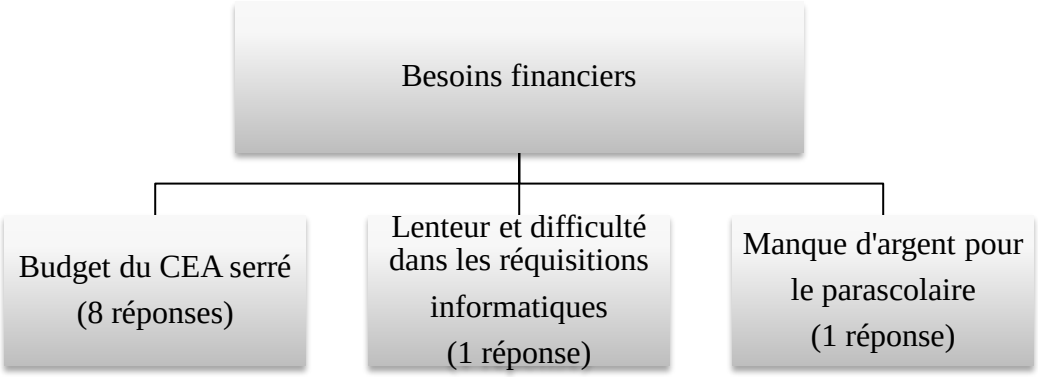


De prime abord, les formateurs arrivent à se débrouiller avec les ressources matérielles qui sont mises à leur disposition au CEA. Cependant, certains souhaiteraient que le matériel lié aux TIC réponde mieux aux besoins et aux intérêts des adultes « *On a des ordinateurs, des dinosaures, non performants. Le matériel informatique est peu adapté, il y a plein de sites bloqués.* » (10-06-18_FOR13). Aussi, les formateurs soulignent le manque d'écrans et de projecteurs en classe. Du point de vue des locaux, plusieurs formateurs constatent le manque de disponibilité de ceux-ci.

La gestion des demandes de matériel des formateurs devrait également être plus efficace afin de permettre aux formateurs d'obtenir le matériel dont ils ont besoin dans des délais plus raisonnables. Enfin, le matériel pédagogique gagnerait à être renouvelé puisqu'il n'est pas adapté à la réalité des adultes et est jugé obsolète.

4.1.2 Besoins financiers des formateurs

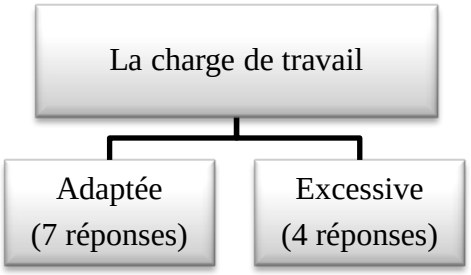
Les besoins financiers des formateurs du CEA sont globalement satisfaits (10 réponses) :



Si les besoins financiers des formateurs sont généralement comblés. Il est toutefois souligné que le budget est serré. Le budget serait suffisant pour permettre des libérations pédagogiques et l'achat de matériel en classe. Parmi les irritants notés, la lenteur et la difficulté du traitement des réquisitions faites par les formateurs pour l'entretien et la mise à jour des ordinateurs dans les classes ainsi que le manque d'argent pour la réalisation de projets parascolaires, sont nommés.

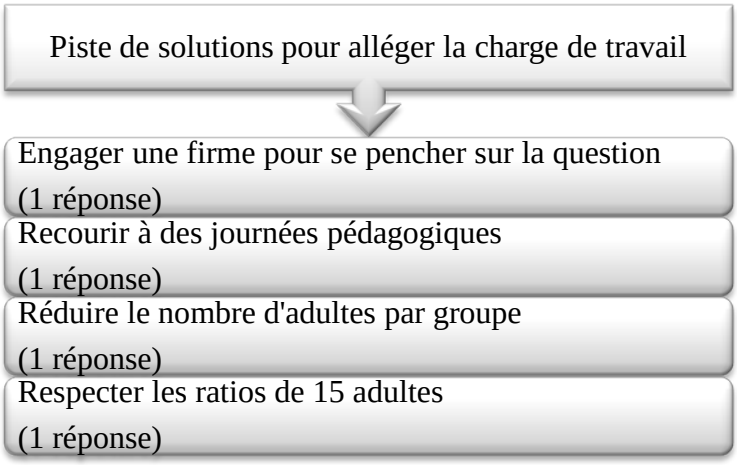
4.2 La charge de travail des formateurs

De manière générale, les 11 formateurs considèrent que leur charge de travail est adéquate (7 sur 11), même s'ils travaillent en général plus d'heures que prévues.



Néanmoins certains motifs d'insatisfaction sont mentionnés : on retrouve parmi eux un nombre d'heures travaillées supérieur à celles rémunérées ainsi que la lourdeur excessive de la gestion administrative dont les formateurs sont en charge.

Des pistes de solutions pour alléger leur tâche sont proposées par quelques formateurs de la recherche (4 réponses) :

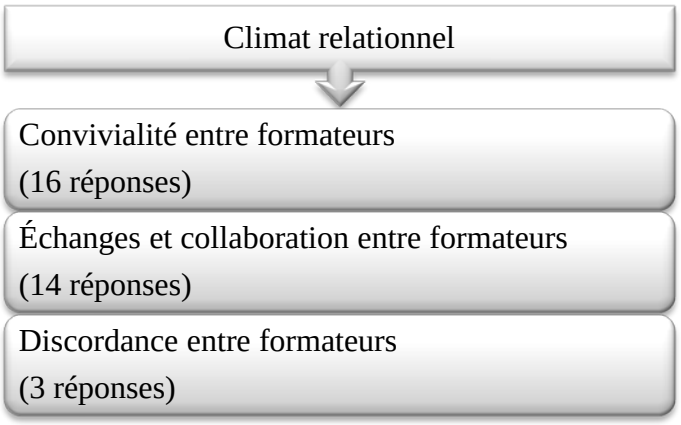


D'abord, les formateurs proposent l'embauche d'une firme pour trouver des solutions quant à la surcharge de travail des formateurs « *Je ne sais pas, on pourrait embaucher une firme qui réfléchit pour être plus efficace là…* » (10-04-22_FOR06). De plus, les formateurs souhaitent avoir recours à des journées pédagogiques pour mieux planifier leur travail. Enfin, d'autres formateurs suggèrent de réduire la charge de travail en diminuant le nombre d'apprenants-adultes par classe et en respectant le ratio de 15 apprenants-adultes par classe (ratio qui n'est pas appliqué).

4.3 Les relations entre formateurs : climat relationnel et structures organisationnelles

4.3.1 Climat relationnel

Les 11 formateurs rencontrés ont dépeint le climat relationnel existant entre formateurs. Leurs réponses (33 réponses) peuvent être regroupées selon trois catégories : convivialité, collaboration et échanges ainsi que discordance.



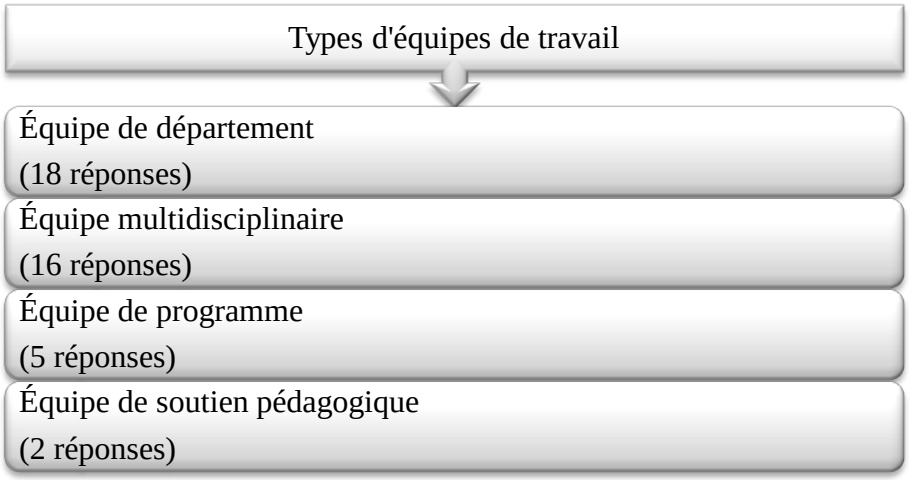
Tout d'abord, le climat relationnel est essentiellement empreint de convivialité « *C'est très, très, très convivial eh, les gens… il y a un sentiment d'appartenance je pense au centre et les gens s'entraident beaucoup.* » (10-04-22_FOR05).

Ensuite, selon les formateurs, le climat relationnel est un climat de collaboration. En effet, les formateurs du CEA sont particulièrement ouverts à partager leur expertise et à soutenir les nouveaux venus. Soulignons que les formateurs mettent particulièrement de l'avant l'entraide entre formateurs « *De toute façon, on est là pour s'améliorer, donc on va chercher les bons coups et les mauvais coups de chaque personne, et c'est comme ça qui fait en sorte qu'on est meilleur*. » (10-04-22_FOR05). De plus, les échanges entre formateurs permettent de confronter les visions différentes d'une même réalité, pour arriver à avoir une meilleure vue d'ensemble de la situation. Collaborer entre formateurs permet aussi de briser l'isolement ressenti par certains formateurs.

Enfin, les formateurs font état de discordances occasionnelles entre eux ; par exemple, au sujet du renouveau pédagogique, ou encore de désaccords en départements. Toutefois, il s'agirait de cas isolés qui ne nuiraient pas au climat relationnel général.

4.3.2 La structure organisationnelle du CEA : différentes équipes de travail

Les 11 formateurs de la recherche ont mis en évidence qu'ils travaillent très souvent en équipe de travail (41 réponses). Cinq types d'équipes de travail ont été mis au jour :



De plus, les formateurs travaillent beaucoup avec les formateurs de leur département d'enseignement, tel que le département de français ou de mathématiques. Les relations entre les formateurs y sont plus constantes et positives qu'entre formateurs de différents départements « *La gang de français est ensemble, la gang de maths est ensemble et, nous autres, on est une petite équipe de cinq, on est ensemble aussi*. » (10-05-06_FOR08).

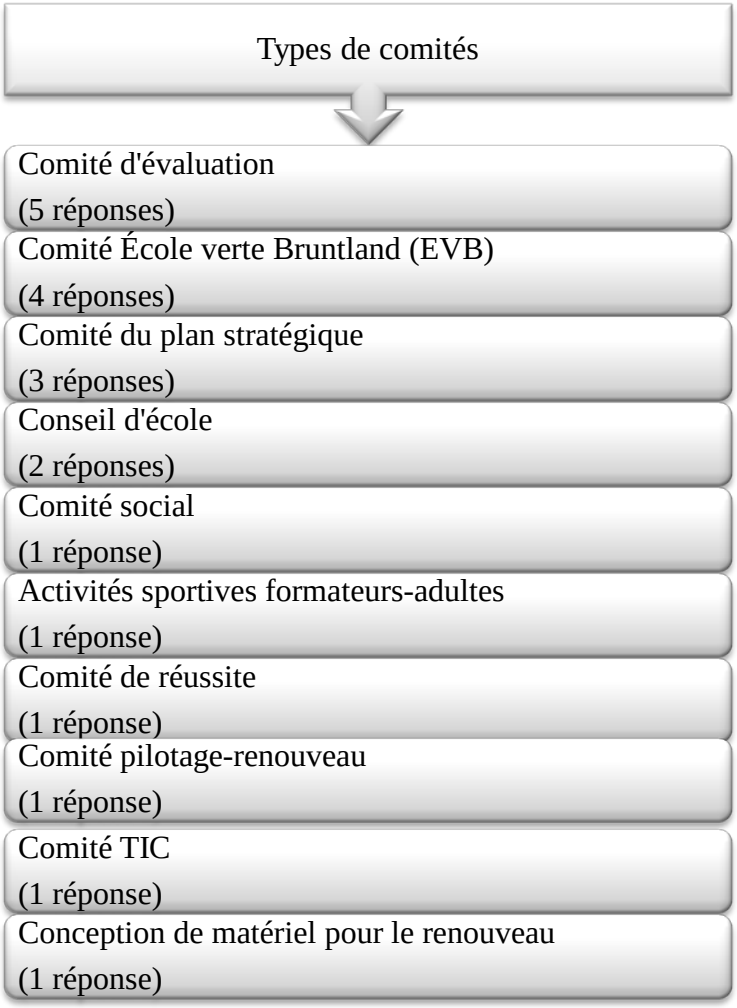
Ensuite, les formateurs travaillent également beaucoup en équipes multidisciplinaires « *Les équipes multi sont un peu là pour ça. On parle des cas d'élèves, mais on peut parler de ce qui se passe aussi dans nos classes, qu'est-ce qu'on a fait, qu'est-ce qu'on a essayé comme matériel pédagogique, pour ça c'est riche*. » (10-04-22_FOR05).

Un autre type d'équipe nommé par les formateurs réfère aux équipes de programmes, comme le programme d'alphabétisation ou encore de francisation. Enfin, les formateurs travaillent parfois de concert avec la conseillère pédagogique ou avec l'équipe de soutien pédagogique.

En définitive, la collaboration entre formateurs fait partie de la culture de travail du CEA. Pour plusieurs d'entre eux, les relations qu'ils établissent avec leurs collègues sont facilitées par le travail en équipe. Toutefois, il arrive que certaines informations se transmettent plus difficilement d'un secteur d'enseignement à un autre. Pour cette raison, certains formateurs ont exprimé le besoin de trouver des moyens pour faciliter la communication entre tous les formateurs du CEA, au-delà des différentes équipes de travail.

4.3.3 La participation des formateurs aux comités du CEA

Il existe de nombreux comités de travail au CEA : 10 d'entre eux ont été nommés par les formateurs impliqués dans la recherche (20 réponses).



Il faut noter que la participation aux comités du CEA est variable d'un formateur à un autre. En effet, 4 de nos répondants sont impliqués dans aucun comité. Ils ont des contraintes familiales ou encore, ils consacrent leur énergie uniquement au développement de leurs cours. D'autres soulignent que leur choix de comité n'est pas encore arrêté mais qu'ils souhaitent à l'avenir s'engager plus. Pour ceux qui sont déjà engagés dans des comités, certains formateurs y

consacrent de trois à six heures par semaine, tandis que d'autres ne participent qu'à une ou deux rencontres par année. L'implication et le niveau d'engagement des formateurs sont donc très variables.

4.4 Relations des formateurs avec la direction du CEA

La relation des formateurs avec la direction du CEA a été questionnée. Les 11 formateurs en sont majoritairement satisfaits parce que la direction les soutient. Elle les soutient quand ils ont à gérer des problèmes disciplinaires ou quand ils sont des problèmes personnels et professionnels.

4.4.1 Le soutien dans la gestion des problèmes disciplinaires

Au regard des données recueillies auprès des formateurs, il apparaît tout d'abord que 8 d'entre eux sont satisfaits du soutien offert par la direction dans la gestion des problèmes disciplinaires. En ce sens, certains formateurs font état de la prise en charge par la direction des apprenants-adultes présentant des problèmes de comportement.

Par ailleurs, deux répondants seraient insatisfaits car il qualifie de « lacunaire » la manière dont ils ont vu la direction gérer certains dossiers disciplinaires d'apprenants-adultes.

Notons qu'un dernier répondant n'est pas en mesure d'exprimer son point de vue sur la question puisqu'il n'a pas vécu d'événements nécessitant un support à la gestion de problèmes disciplinaires.

4.4.2 Le soutien aux problèmes personnels ou professionnels

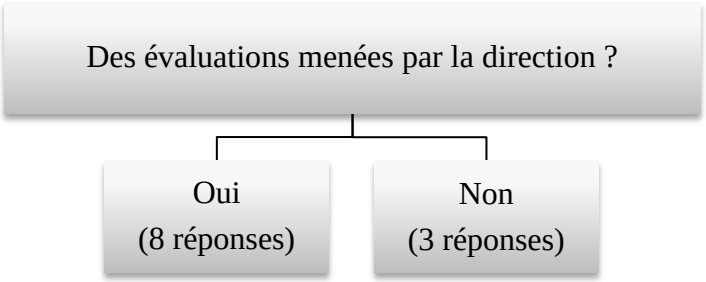
Parmi les 11 répondants, 9 d'entre eux sont satisfaits du soutien reçu de la direction lorsqu'ils ont éprouvé des problèmes personnels ou professionnels. La direction du CEA fait en général preuve d'ouverture et d'écoute à leur endroit notamment lors de situations personnelles et professionnelles difficiles.

Néanmoins un répondant considère ne pas avoir reçu le soutien adéquat de la part de la direction dans un contexte de difficultés personnelles, mais avoir été appuyé de manière appropriée pour des questions touchant la vie professionnelle.

Enfin, un dernier répondant n'est pas capable de se positionner sur le sujet puisqu'il n'a pas eu d'expériences inhérentes à des problèmes personnels ou professionnels.

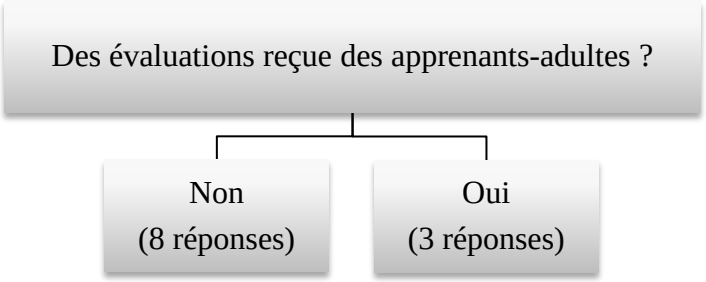
4.5 L'évaluation des formateurs

Deux dimensions ont été traitées dans cette sous-section. Les formateurs sont-ils évalués par la direction du CEA et le sont-ils aussi par les apprenants-adultes de leurs classes ? Au regard d'une situation d'évaluation jugée peu formelle, les formateurs ont fait part de leur souhait d'être mieux évalués.



Les formateurs sont-ils évalués par la direction du CEA ? De manière générale, ils reçoivent une rétroaction (8 sur 11 formateurs) de la direction mais celle-ci est peu formelle *«Dans le sens où la première année où j'enseignais, à la fin de l'année j'ai eu une rencontre avec le directeur adjoint et il m'a dit ce qui s'était bien passé, ce qui était à améliorer et tout ça. »* (10-05-13_FOR10). D'ailleurs, selon les personnes interrogées, les évaluations réalisées par la direction viseraient principalement l'amélioration des pratiques des formateurs.

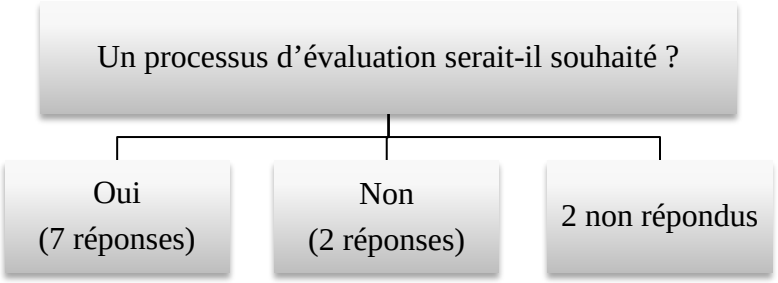
Notons que 3 répondants n'ont jamais eu d'évaluations ou de supervisions pédagogiques.



Les formateurs sont-ils aussi évalués par les apprenants-adultes de leurs classes ? Il apparait que les formateurs ne sont généralement pas évalués formellement par les apprenants-adultes (8 sur 11 formateurs). Toutefois, certains formateurs reçoivent des évaluations informelles grâce à l'appréciation que certains apprenants-adultes leur donnent à l'égard des cours.

À l'opposé, 3 des 11 formateurs auraient été évalués par les apprenants-adultes notamment par le biais d'un questionnaire sur l'appréciation du cours et de l'enseignement dispensé par le formateur.

Un processus d'évaluation serait-il souhaité ?



Il apparaît que 7 des 9 répondants souhaiteraient être soumis à des évaluations alors que 2 répondants ne souhaitent pas être l'objet d'un processus d'évaluation, sans pour autant en nommer les raisons. Notons que 2 formateurs n'ont pas répondu à cette question.

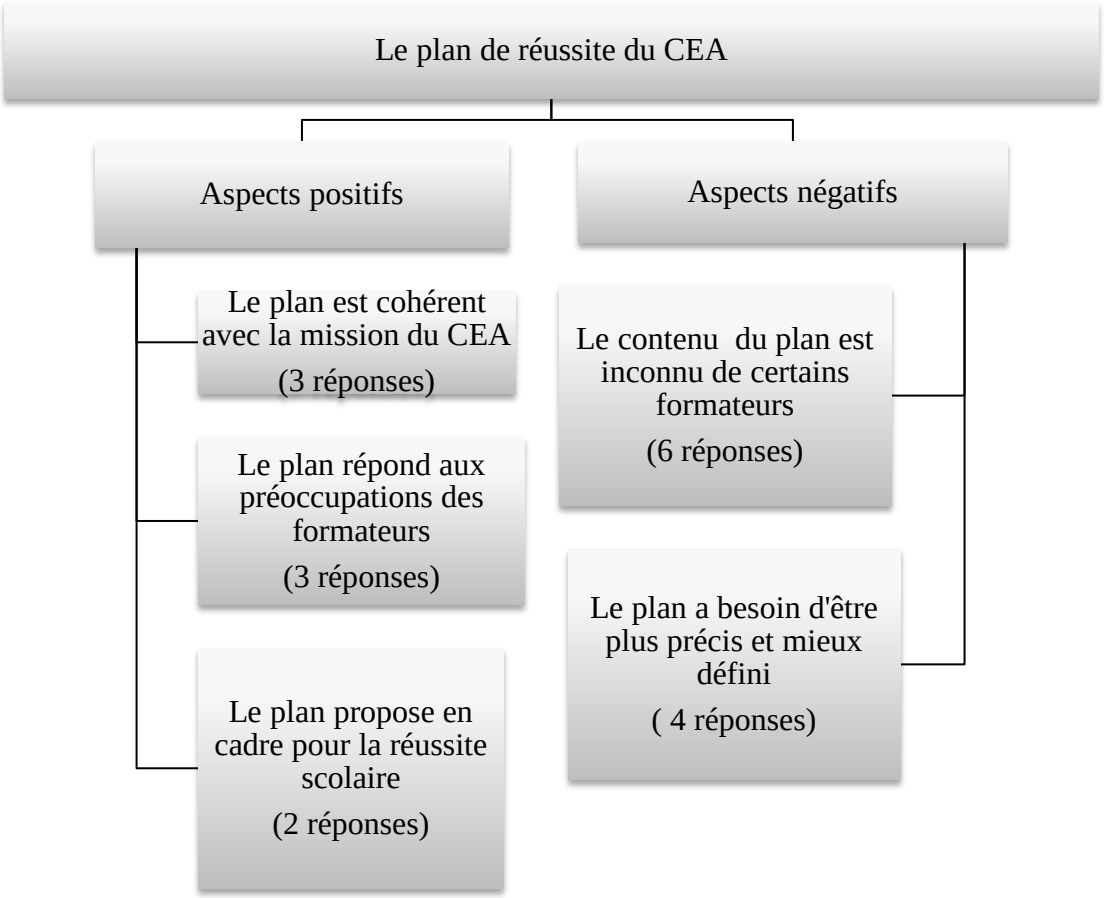
Pour ceux souhaitant être évalués, ils y voient la possibilité d'améliorer leurs pratiques *« Bien, ce serait utile justement pour pouvoir […] s'améliorer. »* (10-04-22_FOR05). De surcroît, ils pensent que la mise en place d'un dispositif d'évaluation favoriserait une meilleure connaissance de l'appréciation des apprenants-adultes quant à l'enseignement qu'ils dispensent.

De manière plus large, les formateurs pensent qu'un système d'évaluation mis en place à l'échelle du CEA serait utile pour avoir un meilleur portrait du CEA relativement à l'efficacité des différents services du CEA. Dans une perspective d'amélioration du CEA, mettre en place un système d'évaluation est donc pertinent.

Notons que pour plusieurs formateurs, des comités consultatifs assument déjà une mission d'évaluation du CEA (le mandat n'est toutefois pas précisé).

4.6 La gestion « éducative » du CEA : le plan de réussite

Les 11 formateurs rencontrés savent que le CEA dont ils font partie s'est doté d'un plan de réussite. Les 11 formateurs ont émis leurs points de vue au sujet de ce plan de réussite (18 réponses).

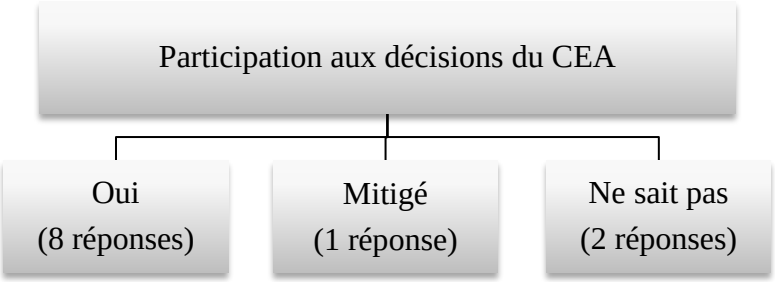


Tout d'abord, le plan de réussite est jugé positivement par les formateurs car ses objectifs sont en adéquation avec la mission du CEA « *On est une institution d'enseignement et on travaille à former des gens qui vont pouvoir aller dans des formations professionnelles ou sur le marché du travail. Ça serait ridicule de dire qu'on ne veut pas accroître la réussite des élèves.* » (10-05-13_FOR10). Ensuite, plusieurs formateurs constatent que le plan de réussite correspond aux préoccupations des formateurs. Ces derniers mettraient en application certaines recommandations du plan et seraient satisfaits des résultats émergeant de leurs initiatives. De plus, plusieurs formateurs soulèvent l'importance de se doter d'un plan qui fournit un cadre pour les actions à entreprendre afin de favoriser la réussite des adultes.

D'un point de vue plus négatif, plusieurs formateurs avouent ne pas être pas familiers avec le plan de réussite. Ils n'en connaissent pas le contenu. Par ailleurs, quelques formateurs mentionnent que le plan du CEA gagnerait à être plus précis, car certains aspects sont vagues et laissent beaucoup de place à l'interprétation.

4.7 La gestion « décisionnelle » du CEA

Les formateurs ont été invités à discuter de leur participation aux processus décisionnels du CEA. Se sentent-ils impliqués dans les processus de décision ?



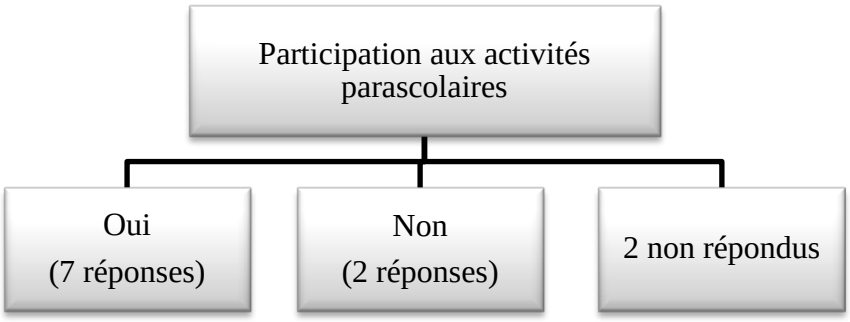
Ainsi, 8 des 11 répondants estiment avoir le pouvoir d'influencer les décisions prises au CEA. Plusieurs canaux d'échanges entre les formateurs et la direction du CEA sont déjà établis pour permettre le partage d'opinions et les prises de décisions conjointes « *Il y a toutes sortes de façons, de moyens, d'avoir notre opinion, dans des réunions, par les chefs de groupe, etc. Ça se passe assez bien, on a même créé un comité en collaboration avec la direction.* » (10-05-13_FOR10). Un seul formateur exprime un point de vue mitigé sur la question en reconnaissant que les apprenants-adultes ont moins d'opportunités que les formateurs d'exprimer leurs opinions et d'influencer les décisions qui les concernent directement. Deux formateurs n'ont pas d'opinion sur la question.

4.8 L'implication dans les activités parascolaires du CEA

La participation aux activités parascolaires et s'il y a lieu l'implication dans leur organisation ne fait pas partie des tâches assignées aux formateurs par le CEA. Il s'agit donc d'une participation volontaire et qui selon l'avis des formateurs doit le rester. Cela devrait demeurer un choix personnel « *Ça peut être une bonne chose, mais ça doit demeurer un choix.* » (10-04-20_FOR04).

4.8.1 La participation aux activités parascolaires

Parmi les 11 formateurs, tous ne participent pas aux activités parascolaires car ce n'est pas obligatoire et que cela peut entrer en conflit avec les responsabilités assumées par les formateurs à l'extérieur du CEA.

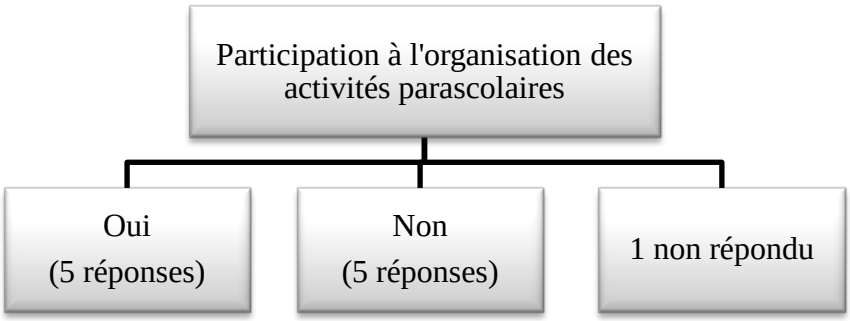


Parmi ceux qui participent, les activités parascolaires qu'ils mentionnent sont le hockey, la marche, le comité École Verte Bruntland (EVB), la vie étudiante et la semaine des adultes en formation.

Ainsi, 6 répondants ont affirmé que les activités parascolaires n'étaient pas comprises dans la définition de la tâche du formateur, mais que cela ne les empêchait pas nécessairement de s'impliquer. Parallèlement, un formateur soutient que sa participation à un comité serait un temps reconnu comme faisant partie intégrante de la tâche de formateur.

4.8.2 La participation à l'organisation des activités parascolaires

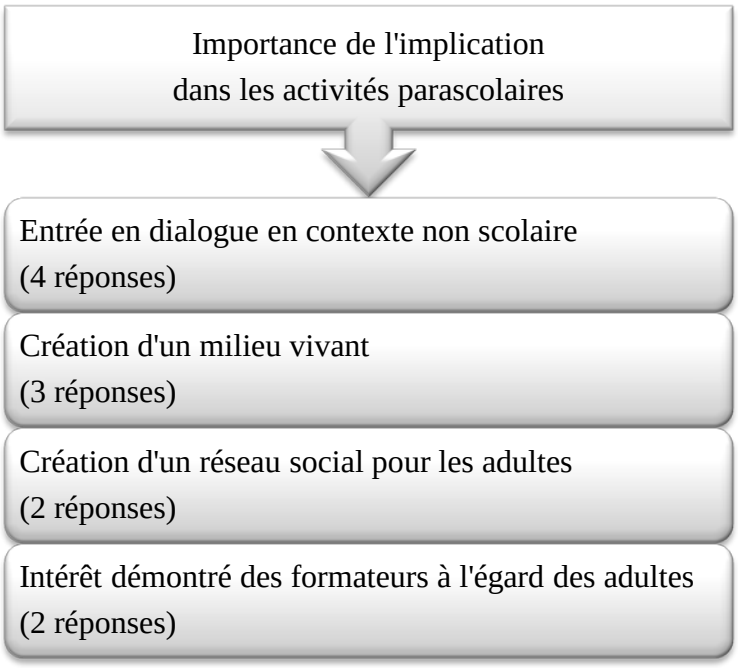
Si 7 formateurs participent aux activités parascolaires seulement 5 sont impliqués dans leur organisation.



Les formateurs impliqués dans l'organisation d'activités parascolaires ont déjà planifié des sorties à la cabane à sucre, des soirées de projection de films, des partys et des activités associées à la semaine des adultes en formation. Ceux non impliqués mentionnent qu'ils sont récemment arrivés au CEA.

4.8.3 L'importance de participer aux activités parascolaires

Les formateurs se sont exprimés quant à l'importance de s'impliquer dans les activités parascolaires (11 réponses) :



Certains formateurs sont convaincus de l'importance de s'impliquer dans les activités parascolaires car ces dernières favorisent l'ouverture aux autres et la mise en dialogue des apprenants-adultes avec leurs formateurs compte tenu des échanges qui peuvent survenir entre eux. D'ailleurs, l'implication des formateurs aux activités parascolaires rendrait le milieu du CEA plus vivant et dynamique et permettrait le développement de la relation formateur/apprenant-adulte en dehors des heures de classe. Les formateurs constatent également que les activités parascolaires contribuent à la création d'un réseau social pour les apprenants-adultes. Pour les formateurs, leur implication dans les activités parascolaires serait un temps pour développer une meilleure relation avec les apprenants-adultes, et ce, dans un contexte extérieur à la classe.

Synthèse partielle – Regard sur le fonctionnement du CEA

Les conditions matérielles et financières offertes par le CEA

De manière générale, les formateurs sont satisfaits des conditions matérielles et financières offertes par le CEA aux formateurs. Au niveau matériel, ils ont toutefois énoncé certains besoins qui demeurent à combler : du matériel informatique plus récent, plus de locaux disponibles, une gestion plus rapide des demandes de matériel et un meilleur renouvellement du matériel pédagogique.

Au niveau financier, les formateurs reconnaissent que le budget du CEA est très serré mais suffisant. Il manque toutefois d'argent pour les activités parascolaires.

La charge de travail des formateurs

Pour 7 des 11 formateurs, la charge de travail est adéquate. Pour ceux plus insatisfaits, ils travaillent plus d'heures que celles rémunérées et la gestion administrative leur paraît très lourde. Quelques pistes de solution sont abordées en particulier réduire ou respecter les ratios du nombre d'apprenants-adultes par classe.

Les relations entre formateurs

➔Climat relationnel

Le climat relationnel au CEA est très bon. Sous le signe de la convivialité, le climat permet échanges et collaborations entre formateurs.

➔Différentes équipes de travail

Les formateurs travaillent très souvent en équipe de travail : les équipes de département d'enseignement regroupées par domaines ou disciplines, les équipes multidisciplinaires, les équipes de programme (par exemple, programme d'alphabétisation) et les équipes de soutien pédagogique. En définitive, la collaboration entre formateurs fait partie de la culture de travail au CEA.

➔ Nombreux comités de travail

Les comités de travail sont nombreux mais la participation des formateurs à ces comités est très variable d'un formateur à un autre, du point vue du nombre de comités et au regard du type d'engagement (de quelques heures par semaines et quelques rencontres par an). Pour ceux n'y participant pas, ils se concentrent sur leurs cours ou ont des obligations extérieures au CEA qui les en empêchent.

Les relations avec la direction

Les formateurs sont globalement satisfaits de leur relation avec la direction du CEA et du soutien qu'elle leur apporte : un soutien dans la gestion des problèmes disciplinaires et un soutien aux problèmes personnels et professionnels.

L’évaluation des formateurs

Des évaluations peu formelles sont réalisées par la direction à l’endroit des formateurs. Ils reçoivent une rétroaction. Quant à leur évaluation par les apprenants-adultes, elle n’est généralement pas réalisée. Quelques formateurs reçoivent généralement une rétraction directe de la part des apprenants-adultes de leurs groupes. Un processus d’évaluation serait-il souhaité ? Les formateurs le souhaitent pour la plupart (7 sur 11) afin d’améliorer leurs pratiques éducatives. De manière plus large, qu’un système d’évaluation à l’échelle du CEA soit mis en place serait une bonne chose afin d’avoir un meilleur portrait du CEA sur l’efficacité des différents services.

La gestion éducative du CEA : le plan de réussite

Le plan de réussite du CEA n’est pas connu de tous les formateurs et plusieurs jugent qu’ils manquent de précision. Ce qui questionne sur sa mise en application par les formateurs. Toutefois, pour ceux qui le connaissent, il est cohérent avec la mission du CEA, il répond aux préoccupations des formateurs et il est un cadre pertinent pour favoriser la réussite scolaire de leurs apprenants-adultes.

La gestion « décisionnelle » du CEA

Les formateurs se sentent impliqués dans les processus décision du CEA. Le partage d’opinions et la prise de décision repose sur les échanges et le dialogue avec la direction du CEA.

L’implication dans les activités parascolaires du CEA

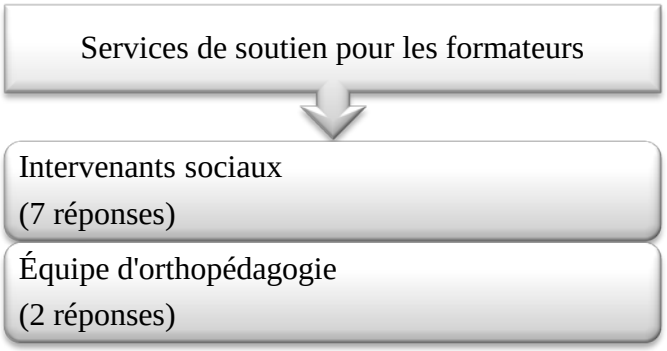
Il apparaît que 7 des 11 formateurs y participent et que 5 des 11 formateurs les organisent également. Leur participation aux activités parascolaires est jugée importante car elle les mets en dialogue avec les apprenants-adultes hors contexte scolaire ; mais également parce que les adultes y trouvent un réseau social. Grâce aux activités parascolaires, l’école est un milieu de vie vivant et dynamique.

5. BESOIN DE SOUTIEN DES FORMATEURS

Dans cette section, il est question des éventuels services, mesures, ou organisation ou structures apportant du soutien aux formateurs dans le cadre de leurs fonctions.

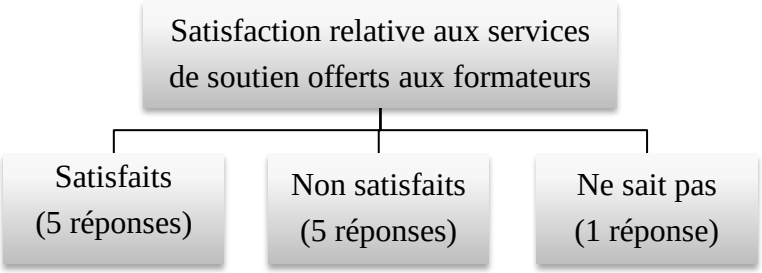
5.1 Le soutien existant au CEA

Plusieurs services de soutien sont déjà disponibles au CEA pour aider les formateurs. Ces derniers en ont nommés deux (9 réponses).



En ce qui a trait aux services déjà offerts pour les formateurs, ces derniers mentionnent le soutien apporté par les intervenants qui travaillent au CEA. Ce soutien prend la forme d'un service d'écoute où les formateurs peuvent se confier « *Oui, des intervenants qui travaillent sur le terrain, je leur raconte ça, je leur dis, je suis mal à l'aise.* » (10-06-17_FOR12). Au-delà de l'écoute, les intervenants aident les formateurs en les soutenant dans leur travail auprès des adultes qui éprouvent des difficultés personnelles qui font obstacles à l'apprentissage. Par ailleurs, les formateurs pourraient se référer à l'équipe d'orthopédagogie du CEA en ce qui concerne les difficultés d'apprentissage des adultes.

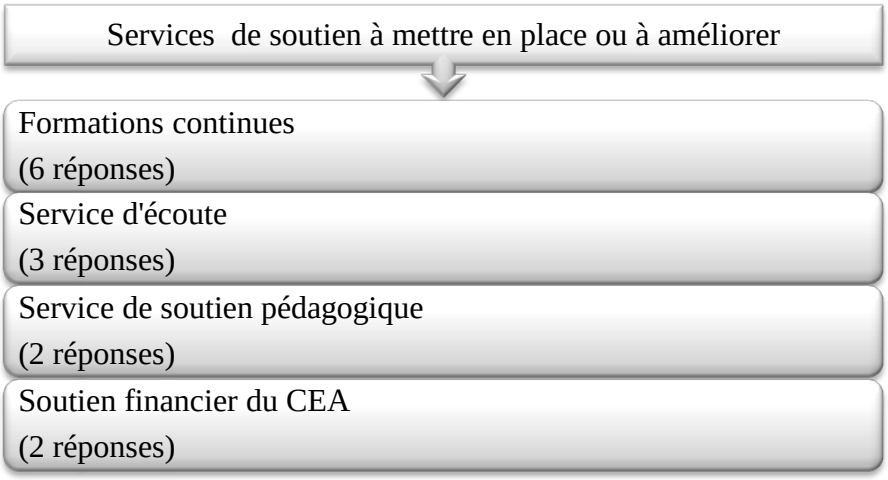
La satisfaction des formateurs relativement aux deux services nommés a également été discutée.



La satisfaction des 11 formateurs en est une en demi-teinte puisque 5 d'entre eux sont satisfaits des services en place alors que 5 autres formateurs en sont insatisfaits. Notons qu'un formateur n'a rien mentionné à ce sujet.

5.2 Le soutien à mettre en place ou à améliorer

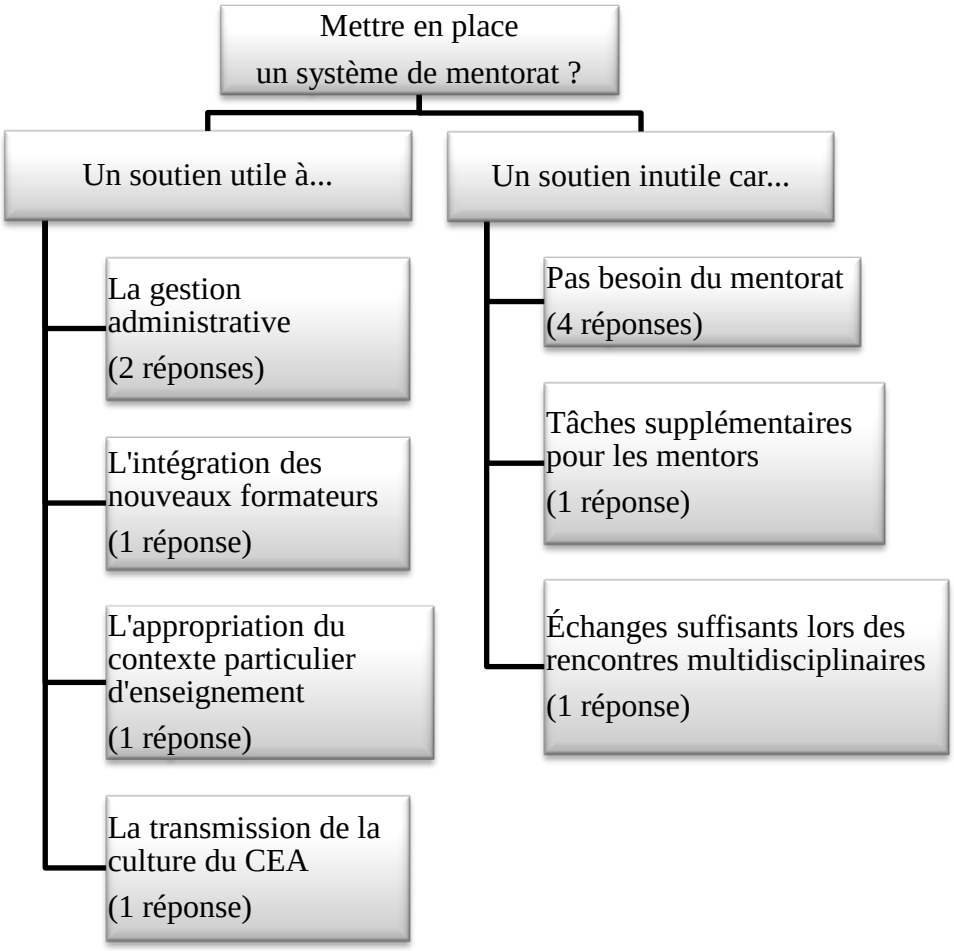
Selon les 11 formateurs, plusieurs services de soutien aux formateurs devraient être améliorés ou développés (13 réponses).



Les formateurs ont manifesté l'intérêt d'avoir accès à la formation continue en éducation aux adultes. Nous y reviendrons au chapitre 6. De plus, ils ont soulevé le désir d'avoir plus accès à des intervenants pour discuter de leurs difficultés ou du cas de certains adultes « *Un service d'écoute, bien il n'y en a pas vraiment pour les profs.* » (10-04-22_FOR06). Un accroissement du soutien pédagogique a été proposé par les formateurs puisqu'ils remarquent que les conseillers pédagogiques déjà en place au CEA ne répondent plus à la demande. Également, selon les formateurs, le financement offert par le CEA aurait avantage à être bonifié pour favoriser le renouvellement du matériel pédagogique, la réalisation de sorties éducatives et la mise en place de mesures adaptées pour les adultes ayant un trouble d'apprentissage.

5.3 Le mentorat comme stratégie alternative de soutien des formateurs ?

Les formateurs ont été questionnés quant à leur intérêt de mettre en place un système spécifique de soutien des formateurs soit celui du mentorat. À la lumière des commentaires formulés par les formateurs, la mise en place d'un système de mentorat au CEA fait l'objet de pour et de contre. Les opinions sont partagées (11 réponses).



Pour ceux ne voyant pas d'intérêt à mettre en place un tel système. Ils considèrent qu'ils s'entraident déjà suffisamment entre eux. Pour cette raison, l'introduction d'un système de mentorat n'aurait pas sa pertinence « *Non, pas nécessairement, […] moi, je trouve qu'on s'aide vraiment beaucoup déjà, même si ce n'est pas structuré.* » (10-05-13_FOR09). Par ailleurs, ils soulignent que les formateurs-mentors, connaîtraient un alourdissement de leurs tâches.

Enfin, le mentorat ne serait pas nécessaire puisque des rencontres multidisciplinaires ont déjà cours, et qu'elles sont un moment-clé pour les nouveaux formateurs pour en apprendre davantage sur les rouages du CEA et pour poser des questions au besoin.

Quant aux formateurs qui envisagent positivement la mise en place d'un système de mentorat, celui-ci aiderait dans l'accompagnement des nouveaux formateurs à leur arrivée au CEA, par exemple en ce qui a trait à la gestion administrative. L'instauration d'un système de mentorat pourrait aussi favoriser l'intégration des nouveaux formateurs grâce à la transmission de la culture et du fonctionnement général du CEA, ou encore en favorisant l'appropriation du contexte particulier d'enseignement de l'éducation des adultes (utile pour les formateurs issus du secteur jeune).

Synthèse partielle – Besoin de soutien des formateurs

Le soutien des formateurs par le CEA

Les formateurs reçoivent du soutien des intervenants sociaux lorsqu'ils ont besoin d'être écoutés et des équipes orthopédagogiques quand ils ont besoins de soutien pour favoriser la réussite de leurs apprenants. La satisfaction des 11 formateurs à l'égard de ses services est très mitigée. Les formateurs proposent ainsi d'accroître ou d'améliorer les services de formation continue pour les formateurs, les services d'écoute et de soutien pédagogique. Ils aimeraient également plus de soutien financier du CEA pour renouveler le matériel pédagogique, pour réaliser des sorties éducatives et mieux soutenir les apprenants-adultes ayant un trouble d'apprentissage.

Le mentorat comme mesure de soutien des formateurs ?

La mise en place d'un système de mentorat pour soutenir les formateurs fait l'objet d'opinions partagées. Pour ceux qui y sont opposés, les formateurs s'entraident déjà suffisamment entre eux et les rencontres multidisciplinaires sont des moments-clés pour trouver des pistes de solutions aux problèmes vécus.

Pour ceux qui voient avec intérêt la mise en place d'un système de mentorat, celui-ci serait particulièrement utile aux jeunes formateurs afin de favoriser leur intégration au CEA, leur appropriation de la culture du CEA et du fonctionnement de celui-ci.

6. LA FORMATION CONTINUE DES FORMATEURS

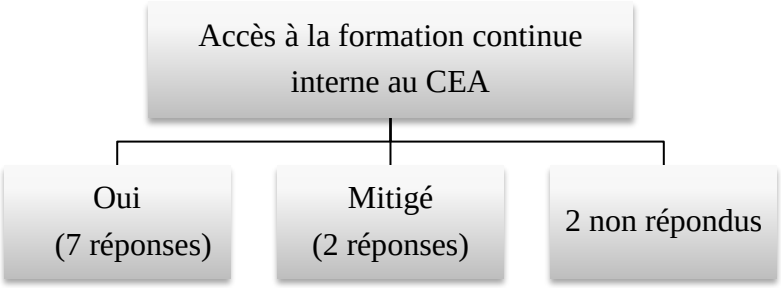
Cette section porte sur la formation continue des formateurs. Il y est question des expériences de formation continue des formateurs, que cette formation soit réalisée à l'interne du CEA, ou au contraire, à l'extérieur du CEA. Qu'elle soit interne ou externe, les formateurs considèrent la formation continue comme une nécessité. Les formateurs ont également fait part des thèmes pour lesquels ils souhaiteraient à l'avenir de la formation. Ils ont enfin situé le rôle du CEA dans le soutien à la formation continue.

6.1 Expériences de formation continue

Dans cette section, la formation continue au CEA a été abordée selon deux angles : la formation continue proposée par le CEA à « l'interne » et la formation continue externe soutenue ou non par le CEA. Il est intéressant de constater qu'une bonne part de la formation externe n'est pas soutenue par le CEA et constitue une initiative personnelle de chaque formateur.

6.1.1 Expériences de formation continue interne au CEA

De manière générale, tous les formateurs ont accès à la formation continue interne proposée par le CEA, en particulier lors des journées pédagogiques. Lorsque les opinions sont mitigées, un manque de budget ou des choix de formation non pertinents font qu'ils jugent négativement leur accès à la formation continue interne au CEA.



Des thèmes très variés sont abordés dans le cadre de la formation continue offerte à l'interne du CEA (30 réponses) :

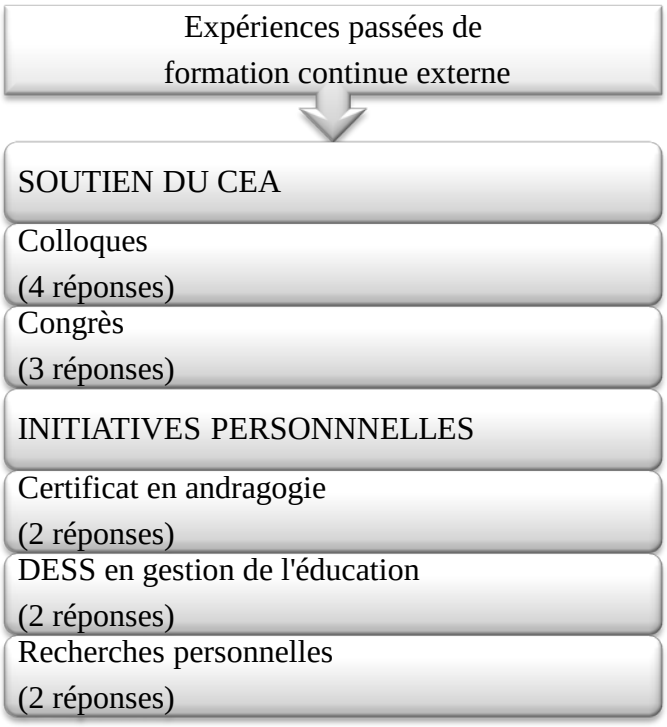
Thèmes abordés
lors des formations continues internes

- Difficultés ou troubles d'apprentissage (4 réponses)
- Tutorat (3 réponses)
- Nouvelle grammaire (3 réponses)
- Réforme aux adultes (3 réponses)
- Stupéfiants et toxicomanie (2 réponses)
- TIC et informatique (2 réponses)
- Dyslexie (1 réponse)
- Dysphasie (1 réponse)
- Difficultés ou troubles du comportement (1 réponse)
- Maturité (1 réponse)
- CFER (1 réponse)
- Difficultés d'intégration sociale (1 réponse)
- Psychologie (1 réponse)
- Gestion de classe (1 réponse)
- Nutrition (1 réponse)
- Nouveau matériel (1 réponse)
- Planification (1 réponse)
- Attachement (1 réponse)
- Évaluation (1 réponse)

Les thèmes des différentes formations continues internes proposées aux formateurs au CEA sont nombreux et variés. En fait, il aurait été question des difficultés ou des troubles d'apprentissage « *Ça va être surtout sur les difficultés d'apprentissage* [...]» (10-04-13_FOR01), du tutorat, de la nouvelle grammaire, de la réforme aux adultes, des stupéfiants et de la toxicomanie, des TIC et de l'informatique, de la dyslexie, de la dysphasie, des difficultés ou des troubles de comportement, de la maturité des adultes et des CFER. D'autres thèmes ont aussi été soulevés tels que la psychologie, la gestion de classe, la nutrition, l'utilisation du nouveau matériel, la planification, l'attachement et, enfin, l'évaluation.

6.1.2 Expériences de formation continue externe au CEA

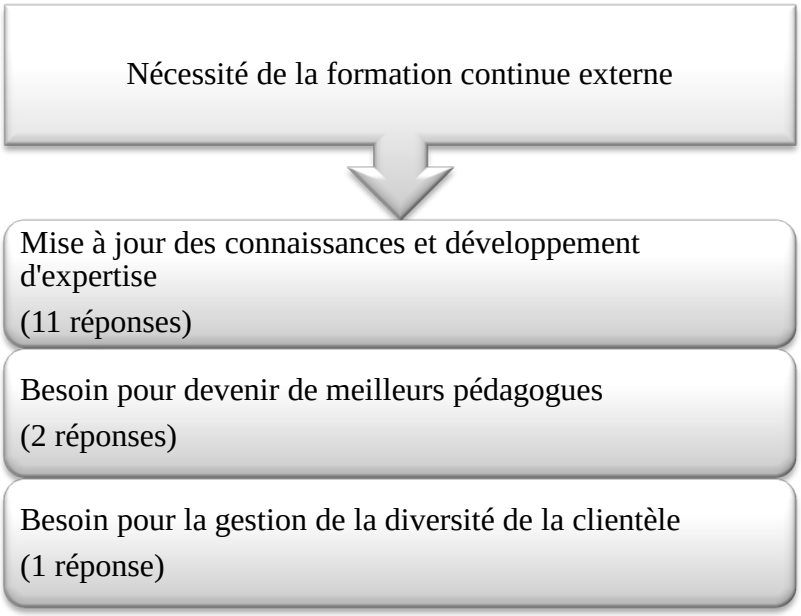
Les expériences de formation continue externe montrent une participation plus engageante des formateurs. Lorsqu'elle est soutenue par le CEA (7 réponses), les formateurs vont dans des colloques ou congrès ; lorsqu'elle est à l'initiative personnelle (6 réponses) des formateurs, ceux-ci s'engagent le plus souvent dans des processus menant à la diplomation. Certains formateurs mentionnent enfin effectuer des recherches personnelles par exemples, pour mieux connaître le nouveau programme et pour s'informer des différentes pratiques d'enseignement qui ont cours à l'extérieur du CEA.



Notons qu'au moment de l'entrevue, deux formateurs étaient engagés dans des processus de formation continue à l'université, en administration des affaires et en relations internationales.

6.1.3. La formation continue externe : une nécessité

Par ailleurs tous les formateurs de la recherche jugent que la formation externe est une nécessité pour eux (14 réponses) :



La formation continue externe au CEA est perçue comme essentielle par les formateurs pour plusieurs raisons : elle permet aux formateurs de mettre à jour leurs connaissances « *Les adultes qu'on reçoit ont des réalités différentes de ce que nous autres par exemple on a vécu. Ça change vite, ce qui fait que c'est important la formation continue.* » (10-05-13_FOR10). Elle permet également de se perfectionner dans leur domaine pour devenir de meilleurs pédagogues, de se former dans une autre matière, d'adapter leur pratique aux changements opérés par la réforme scolaire et de mieux gérer la diversité de la clientèle. D'ailleurs, plusieurs formateurs soulèvent le besoin de développer une plus grande expertise dans les diverses thématiques touchant l'éducation des adultes.

6.2 Domaines souhaités de formation continue

Parmi les intérêts de formation continue pour l'avenir, il apparait que se sont surtout les difficultés d'apprentissage ainsi que les caractéristiques de leurs apprenants-adultes, qui préoccupent les formateurs (19 réponses).

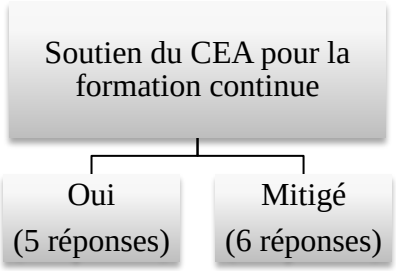
Thèmes souhaités

- Situation socioéconomique des adultes (2 réponses)
- Intégration des adultes en difficulté (1 réponse)
- Nouvelle grammaire (1 réponse)
- Nouveaux manuels scolaires (1 réponse)
- Troubles d'apprentissage (1 réponse)
- Dépistage des difficultés d'apprentissage (1 réponse)
- Déficience intellectuelle (1 réponse)
- Réforme à l'éducation des adultes (1 réponse)
- Estime de soi (1 réponse)
- Vocabulaire (1 réponse)
- Gestion et administration d'outils informatiques (1 réponse)
- Écrans tactiles (1 réponse)
- Décrochage scolaire (1 réponse)
- Pratiques pédagogiques (1 réponse)
- Organisation et gestion de classe (1 réponse)
- Immigration (1 réponse)
- Cultures des autres pays (1 réponse)
- Enseignement du français aux allophones (1 réponse)

Dans la perspective de futures formations continues, les formateurs ont relevé une grande variété de thèmes susceptibles de répondre à leurs besoins. De manière générale, les principaux sujets qui semblent intéresser les formateurs touchent la situation des apprenants-adultes à l'égard de leurs difficultés scolaires et socioéconomiques « *Oui, des ateliers ciblés qui pourraient être donnés au centre St-Michel sur la réalité socioéconomique* » (10-05-06_FOR08). La nouvelle grammaire, l'utilisation de nouveaux manuels, l'intégration des élèves en difficulté, la situation des apprenants-adultes en difficulté, les troubles d'apprentissage, le dépistage des difficultés d'apprentissage, la déficience intellectuelle, la connaissance de livres, la réforme de l'éducation des adultes, l'intervention, l'estime de soi et le vocabulaire sont tous des thèmes relevés par les formateurs. D'autres thèmes souhaités lors d'éventuelles formations continues ont été mentionnés tels que la gestion et l'administration d'outils informatiques, l'utilisation des écrans tactiles en classe, le décrochage scolaire, les pratiques pédagogiques, l'organisation et la gestion de classe, l'immigration, les cultures des autres pays et la façon d'enseigner le français aux allophones.

6.3 Le rôle du CEA dans la formation continue des formateurs

Les 11 formateurs se sont questionnés sur le soutien qu'ils reçoivent de la part du CEA pour la formation continue. Il apparait que 5 des 11 formateurs se sentent soutenus alors que 6 d'entre eux ont un avis plus mitigé sur la question.



Parmi les 11 formateurs, 6 d'entre eux ont exprimé un avis mitigé concernant le soutien du CEA à la formation continue « *J'aurais tendance à dire qu'ils font du mieux qu'ils peuvent avec l'argent qu'ils ont.* » (10-05-13_FOR09). Cela dit, les formateurs sont conscients de l'ouverture du CEA pour leur offrir des formations continues, mais ce qui pose problème est le manque de budget pour que le CEA les soutienne davantage. Par ailleurs, 5 répondants diraient recevoir un soutien adéquat de la part du CEA concernant la formation continue.

Synthèse partielle – La formation continue des formateurs

La formation continue des formateurs interne ou externe au CEA est une réalité. Lorsqu'elle se réalise à l'extérieur du CEA, une bonne part de la formation continue des formateurs résulte d'initiatives personnelles des formateurs qui dans ce cas, visent des formations diplômantes.

➔ La formation continue interne au CEA se réalise dans le cadre des journées pédagogiques. Les thèmes de formation sont variés et nombreux. Les troubles d'apprentissage et les défis d'adaptation des apprenants-adultes y sont bien représentés.

➔ La formation continue externe au CEA repose quant à elle sur la possibilité de participer à des congrès ou colloques.

Pour les formateurs d'adultes, la formation continue est une nécessité pour mettre à jour leurs connaissances, pour développer leur expertise, pour améliorer leur pédagogie et pour mieux gérer la diversité de la clientèle adulte.

➔ Des besoins de formation continue à venir sont donc énoncés par les formateurs. Les principaux sujets d'intérêt touchent la situation des apprenants-adultes au regard de leurs difficultés scolaires et socioéconomiques. Dans ce contexte, les formateurs sont partagés relativement à la capacité du CEA de répondre à leurs besoins de formation ; un manque de budget pour les soutenir davantage est constaté par les formateurs.

7. BESOINS DE RECONNAISSANCE ET D'AFFIRMATION DE SOI COMME FORMATEURS D'ADULTES

Dans ce septième chapitre, deux dimensions sont rapportées à la lumière de discussions réalisées avec les 11 formateurs de la recherche. Il y est question de la reconnaissance des particularités du métier de formateur d'adultes, par contraste avec celui d'enseignant du secteur jeune. Il est également question des spécificités du secteur adulte par rapport au secteur jeune.

7.1 Reconnaissance du métier de formateur

Dans la première section, les formateurs constatent un manque de reconnaissance de leur métier comparativement à celui d'enseignant du secteur jeune. Dans la seconde, il sera question des changements à apporter pour contrer ce manque de reconnaissance.

7.1.1 Un manque de reconnaissance

Un manque de reconnaissance du métier de formateur est constaté par l'ensemble des répondants, même si plusieurs en font peu de cas. Pour la majeure partie de leurs réponses (16 sur 18), ce manque de reconnaissance est défini par comparaison au secteur jeune. Pour 2 des 18 réponses, le manque de reconnaissance de la profession enseignante est valable pour le secteur jeune comme pour le secteur adulte.

Un manque de reconnaissance

- Peu d'importance accordée au manque de reconnaissance (4 réponses)
- Manque de visibilité du CEA (3 réponses)
- Absence de reconnaissance de la population et du gouvernement (3 réponses)
- Sous-financement du CEA par la commission scolaire (2 réponses)
- Aucune reconnaissance autant au secteur des jeunes que des adultes (2 réponses)
- Aucun accès aux concours pour les jeunes (2 réponses)
- Fausse croyance entourant les diplômes à rabais (1 réponse)
- Aucune formation universitaire pour l'enseignement aux adultes (1 réponse)

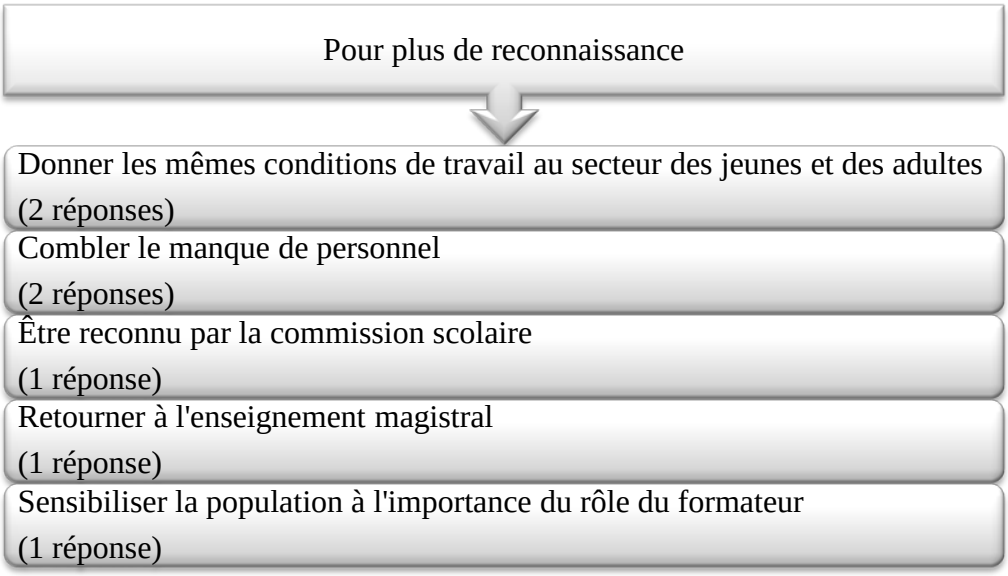
De manière générale, les formateurs accorderaient peu d'importance à la reconnaissance du métier « *La majorité des profs vont vous dire non, moi je vais vous dire je m'en fous. Moi, la reconnaissance, c'est les élèves qui me la donnent, je n'ai pas besoin que ce soit le ministre qui fasse des annonces pour nous autres là.* » (10-05-06_FOR08). De plus, ils exposent le manque de visibilité du CEA, mais également de l'éducation des adultes en général. Néanmoins, il ressort également que le CEA deviendrait de plus en plus visible comparativement aux années précédentes. De plus, les formateurs notent l'absence de reconnaissance de la part de la population et du gouvernement notamment par une méconnaissance de la profession de formateur d'adultes. Par ailleurs, ils font mention du sous-financement du CEA par la commission scolaire comme

exemple de manque de reconnaissance à l'égard des formateurs. Qui plus est, les formateurs constatent qu'ils ne peuvent pas faire participer les apprenants-adultes à différents concours puisque la plupart d'entre eux ne cible que le secteur des jeunes. Les formateurs soulèvent aussi le problème relatif à la fausse croyance selon laquelle le CEA remet des diplômes à rabais, ce qui dénoterait une méconnaissance de l'éducation des adultes et une faible reconnaissance de l'enseignement dispensé. Les formateurs déplorent l'absence de formation universitaire offerte pour préparer les formateurs à l'enseignement aux adultes. Ainsi, les formateurs auraient tendance à croire que les milieux universitaires portent plus ou moins d'intérêt à l'enseignement aux adultes.

Enfin, quelques formateurs constatent que la profession enseignante n'est plus socialement reconnue tant au secteur jeune que pour le adulte.

7.1.2 Pour plus de reconnaissance

Au regard du manque de reconnaissance, les formateurs ont apporté des propositions pour changer cette situation (7 réponses).



Pour que le métier de formateur soit plus reconnu, les conditions de travail devraient être les mêmes tant au secteur adulte qu'au secteur jeune. La question des avantages sociaux est d'abord ciblée : par exemple, une bonification des congés pour les formateurs « *Tout simplement, nous donner les mêmes conditions que les gens au secteur des jeunes.* » (10-04-20_FOR04).

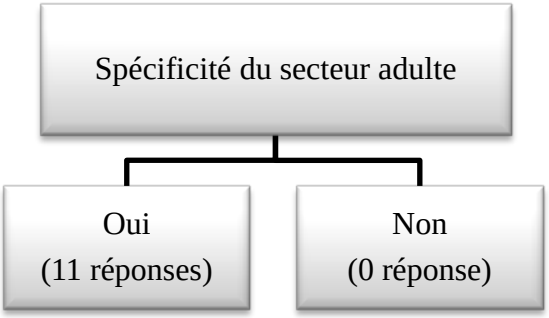
De plus, les formateurs notent un manque de personnel pour combler les postes à l'éducation des adultes, ce qui obligerait parfois l'embauche de personnel non légalement qualifié. Il importerait que les instances gouvernementales se penchent sur cette problématique afin de revaloriser la profession. Par ailleurs, les formateurs mettent l'accent sur le besoin d'une plus grande

reconnaissance de la commission scolaire par une plus grande attribution de sommes d'argent au CEA.

Qui plus est, les formateurs souhaiteraient changer les modalités pédagogiques dominantes au CEA, par exemple, en proposant de favoriser l'enseignement magistral et, par conséquent délaisser l'enseignement modulaire (approche individualisée). Pour plusieurs, ce changement aurait pour effet de mieux observer l'évolution des apprenants-adultes dans l'acquisition de stratégies et de compétences professionnelles et donc, de rehausser la reconnaissance professionnelle du monde des formateurs d'apprenants-adultes. Les formateurs ressentent l'importance de sensibiliser davantage la population au rôle de formateur au CEA, notamment en faisant connaître à la population les différents services qui y sont offerts et les compétences qui y sont développées.

7.2 Les spécificités du secteur adulte au regard du secteur jeune

Dans cette section, les spécificités du secteur adulte sont rapportées par les 11 formateurs. Tous pensent que le secteur adulte a de nombreuses spécificités :



Les 11 formateurs ont nommé de nombreuses spécificités (57 réponses) regroupées en catégories comme suit, classées par ordre d'importance relative :

= » <u>Les apprenants-adultes</u>

Parmi les spécificités rapportées par les formateurs, notons d'abord que la clientèle adulte est plus diversifiée aux adultes. En fait, plusieurs apprenants-adultes ont un parcours scolaire et personnel plus difficile et des problématiques plus graves que celles présentes au secteur jeune. D'ailleurs, les apprenants-adultes proviennent d'horizons différents, ce qui a un impact sur le climat de classe et les interventions des formateurs *« Nous, on a des gens adultes de différents âges, de différents pays, de différentes situations de vie, ce qui fait que les besoins sont assez hétéroclites, assez disparates, et on peut pas jouer tous les rôles. Je ne peux pas être la travailleuse sociale, l'enseignante, la psychologue.* » (10-05-13_FOR10). En d'autres mots, l'hétérogénéité des groupes d'apprenants-adultes semble être une spécificité du secteur adulte par rapport au secteur jeune.

Qui plus est, ils soulignent que les apprenants-adultes présenteraient une plus grande motivation scolaire puisqu'ils ont eux-mêmes fait le choix personnel de s'inscrire à l'éducation des adultes. Ils ont aussi une plus grande maturité. Les apprenants-adultes parviendraient aussi à répondre plus aisément aux objectifs scolaires puisqu'ils se responsabilisent davantage. Les apprenants-adultes sont également plus autonomes. Les objectifs professionnels et scolaires sont par ailleurs très diversifiés.

= » La relation maître-élève

Pour les formateurs, les relations entre les formateurs et les apprenants-adultes sont plus difficiles à développer et le rapport d'autorité est inexistant. L'exercice de la discipline en classe et hors les murs de la classe est donc différent par rapport au secteur jeune.

Certains formateurs mettent aussi en évidence qu'ils développent des discussions enrichissantes sur la base des expériences de vie des apprenants-adultes.

= » La pédagogie

Du point de vue pédagogique, l'enseignement est exclusivement individualisé contrairement au primaire et au secondaire. Les formateurs constatent également qu'ils ont davantage de latitude pour enseigner. Ainsi, certains formateurs se sentiraient plus libres parce qu'ils n'ont plus besoin de tenir compte des exigences des parents.

= » Le formateur

Pour les formateurs, enseigner au secteur adulte est moins exigeant qu'au secteur jeune : ils sont moins fatigués et ont davantage d'énergie à la fin de leur journée de travail au CEA comparativement au secteur des jeunes.

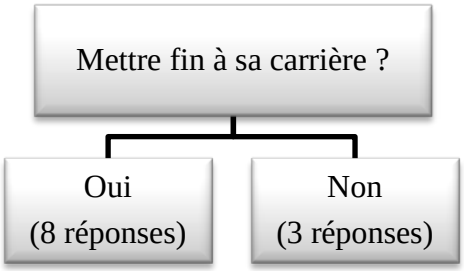
= » Le contexte institutionnel

Pour quelques formateurs, les conditions salariales et les avantages sociaux offerts au secteur adulte diffèrent du secteur jeune car les tâches du formateur sont moins reconnues par le gouvernement. CEA.

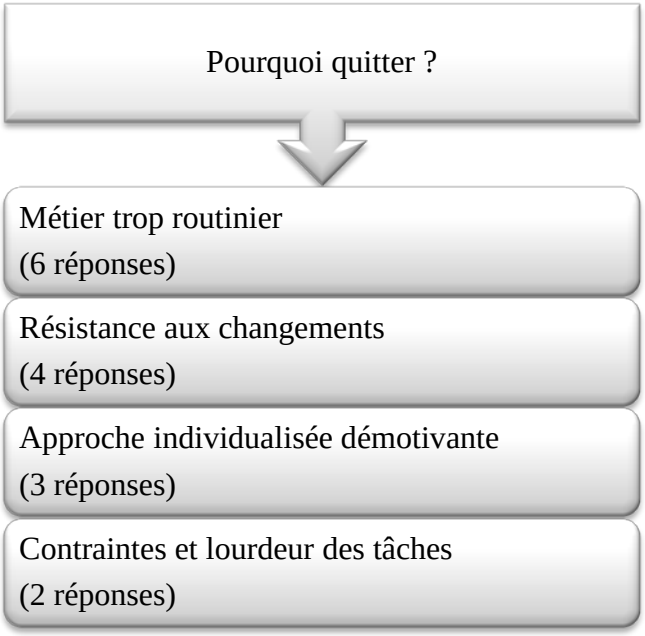
Enfin pour quelques formateurs, l'offre de programmes au secteur adultes est trop synthétique questionnant ainsi la validité des études complétées par les adultes.

7.3 Et l'avenir ? Abandonner le métier de formateur …

Parmi les 11 répondants, 8 formateurs ont déjà envisagé d'abandonner le métier de formateur d'adultes. Alors que 3 autres apprécient bien trop l'éducation des adultes : non seulement ils se sentent en contrôle de leur travail (ils sont en mesure de trouver des solutions aux problèmes vécus au CEA) mais aussi, ils ont la capacité d'exprimer leur créativité à travers leur profession de formateur d'adultes.



Quatre grandes catégories de réponses aident à mieux cerner pourquoi les formateurs d'adultes pourraient abandonner leur métier (15 réponses) :



Tout d'abord, plusieurs formateurs considèrent que leur métier est trop routinier *« Cette année, il y a eu des moments de découragement, c'est routinier, ça revient souvent tout le temps la même chose.* » (10-05-13_FOR09).

Également, ils sont aux prises à de multiples changements qui leur demandent une trop grande adaptation. Ainsi, la réforme scolaire au CEA amène certains formateurs à réfléchir à la poursuite ou non de leur carrière. Par ailleurs, pour quelques formateurs, l'approche individualisée proposée au CEA démotive les formateurs. Enfin, différentes contraintes du milieu et la lourdeur de leur tâche sont des motifs d'abandon du métier de formateur. En fait, la profession du formateur

outrepasserait le volet scolaire puisque les formateurs sont confrontés aux situations difficiles des apprenants-adultes. Certains formateurs auraient le sentiment d'agir à titre d'aidants ou de psychologues avec les apprenants-adultes éprouvant des difficultés.

Synthèse partielle – besoins de reconnaissance et d'affirmation de soi comme formateurs d'adultes

Un manque de reconnaissance du métier de formateur

Un manque de reconnaissance du métier de formateur est constaté par l'ensemble des répondants, même si plusieurs en font peu de cas. Ce manque de reconnaissance est précisé par comparaison au secteur jeune. De manière générale cette situation se traduit par peu de visibilité offerte au CEA, peu de reconnaissance de la part de la population et de l'État de leur travail et aucune formation universitaire spécifiquement dédiée à l'enseignement aux adultes.

Être plus reconnus signifierait surtout pour les formateurs d'adultes que leurs conditions de travail soient les mêmes qu'au secteur jeune et que le manque de personnel à l'éducation des adultes, soit comblé par un personnel qualifié. La revalorisation de la profession de formateurs est au cœur de cet enjeu.

Les spécificités de l'éducation des adultes

Les 11 formateurs ont nommé de nombreuses spécificités reliées au secteur de l'éducation des adultes et qui déterminent leur profession.

➔Les apprenants-adultes constituent une clientèle apprenante hétérogène. Leurs objectifs professionnels et scolaires sont très diversifiés. Les problématiques vécues sont plus graves que celles présentes au secteur jeune. Mais les apprenants-adultes ont une plus grande motivation scolaire, une plus grande maturité et une autonomie relative plus importante.

➔La relation formateurs – apprenants-adultes sont difficiles à développer et le rapport d'autorité est inexistant. L'exercice de la discipline en classe et hors les murs de la classe est donc différent par rapport au secteur jeune.

➔La pédagogie est fondée presque exclusivement sur l'approche individualisée. Les formateurs ont davantage de latitude pour enseigner. Et cet enseignement est moins exigeant qu'au secteur jeune.

➔Le contexte institutionnel diffère du secteur jeune : les conditions salariales et les avantages sociaux offerts au secteur adulte sont moindres.

Et l'avenir ? Rester ou quitter le métier de formateur d'adultes ?

Il apparait que 8 des 11 formateurs ont déjà pensé quitter cette profession car il s'agit d'abord d'un métier jugé trop routinier. L'approche individualisée est démotivante pour les formateurs et la tâche est lourde dans un contexte où les changements à l'éducation des adultes sont nombreux et leur demandent une grande adaptation. Pour ceux qui n'ont jamais voulu quitter, ils se sentent en pleine maîtrise de leur travail et ont un espace suffisant pour exprimer leur créativité.

IV. DES CONSTATS AUX RECOMMANDATIONS

Les constats que nous rappelons dans cette section sont consécutifs à l'analyse des entrevues réalisées avec les apprenants-adultes et avec les formateurs. Ils résultent également de l'analyse croisée des résultats mis en évidence avec les apprenants-adultes et les formateurs. À partir de ces constats, des recommandations/propositions sont formulées, qui seront à adapter en fonction des contextes et des organisations qui accueillent des apprenants-adultes faiblement scolarisés en FGA.

Il nous apparaît important à ce stade-ci de rappeler les dangers d'une généralisation de nos propositions/recommandations formulées ci-après, compte tenu de la nature même de la recherche réalisée. Toutefois, les gestionnaires et les formateurs des CEA du Québec pourraient y trouver des pistes d'action et de réflexion lorsqu'ils partagent les problématiques vécues dans le CEA où nous avons effectué la recherche.

1. PRENDRE AU SERIEUX LA SITUATION DE PAUVRETE DES APPRENANTS-ADULTES

Constats

A priori plusieurs facteurs de protection associés au profil socioéconomique des apprenants-adultes sont mis en évidence.

Les apprenants de la recherche sont pour les trois quarts célibataires et sans enfants : leurs responsabilités familiales sont donc limitées. Ils sont aussi souvent soutenus par leurs parents et leur fratrie. Leurs amis jouent aussi souvent un rôle d'exemple de persévérance scolaire auquel les adultes s'identifient.

Par ailleurs, la situation financière de ces apprenants-adultes est très préoccupante. Les résultats relatifs aux revenus annuels montrent que 40 % d'entre eux vivent avec moins de 10 000$/an ; ils sont donc en deçà du seuil de pauvreté déterminé en 2013 au Québec (10 800 $/ an pour une personne) et 78,4 % d'entre eux vivent avec moins de 20 000 $ par an, ce qui est également en deçà du seuil de faibles revenus soit 20 651 $/an pour une personne (Institut de la Statistique, 2011)[5]. Ainsi, ils n'ont pas l'argent nécessaire pour se nourrir, se loger et se vêtir et donc aussi pour étudier. Ils sont pourtant soutenus pour beaucoup par les programmes d'emploi-Québec et de l'aide sociale. Ils sont aussi pour plusieurs soutenus par leurs parents qui les prennent encore en charge (ce qui peut en partie relativiser la faiblesse des revenus individuels).

Cette situation de pauvreté, les apprenants-adultes en parlent peu de manière directe mais elle constitue un frein sur plusieurs dimensions de leur expérience scolaire :

[5] Au Québec seulement 11,9 % des Québécois — environ 890 000 personnes — vivent en deçà du seuil de faible revenu.

- Certains mentionnent avoir tardé à s'inscrire au CEA, parce qu'ils n'avaient pas les sommes nécessaires pour acquitter leurs frais d'inscription. C'est tout simplement l'inégalité dans l'accès à l'éducation des adultes qui est mis en évidence.
- Pour d'autres, ce sont faire les allers-retours du domicile au CEA qui posent problème. Ils aimeraient des tarifs réduits pour le transport en commun ou le stationnement de leur véhicule.
- Être subventionnés par Emploi-Québec les empêche de faire un choix personnel de carrière. Les contraintes financières imposées par Emploi-Québec réduisent considérablement leurs possibilités de carrière.
- Ils doivent faire des demandes spéciales à la direction du CEA, car ils ne peuvent payer leur matériel.

Dans ce contexte, les formateurs se rendent compte du stress financier de leurs apprenants-adultes qui selon eux est un frein sérieux à leur persévérance scolaire. Ils souhaiteraient que les adultes reçoivent ainsi plus de soutien financier direct de la part du CEA mais aussi dans le financement des services offerts aux adultes, des sorties éducatives et des activités parascolaires qui leur sont destinées.

Recommandations

Repenser l'aide financière pour les apprenants-adultes de la FGA[6] :

- Régime d'aide financière aux étudiants ;
- Régime des programmes d'Emploi-Québec et d'aide sociale ;
- Fonds de soutien interne au CEA.

---

2. DES SITUATIONS CRITIQUES DE SANTE CHEZ DES APPRENANTS-ADULTES DONT LA MOYENNE D'AGE EST DE 26 ANS

Constats

Les résultats de la recherche mettent en évidence que 36,9 % des apprenants-adultes de la recherche ont des problèmes de santé, surtout de santé physique, qui selon eux, peuvent entraver de façon importante ou ponctuelle leurs études. En ce qui concerne les problèmes de santé

[6] Notons que des organisations comme le Conseil supérieur de l'éducation ou la Mouvement québécoise des adultes en formation (pour ne citer que celles-ci), ont déjà formulé des recommandations qui vont dans le même sens.

mentale, s'ils sont peu mentionnés par les apprenants-adultes, les formateurs en font cependant état au quotidien ou lors de situations de crise.
Ces constats relatifs à la perception de la santé des apprenants-adultes de la recherche nous questionnent compte tenu de leur relative jeunesse ; la moyenne d'âge du groupe d'apprenants-adultes étant de 26 ans.

En effet, cette appréciation subjective de sa santé qui est connotée « négativement » pour plus du tiers des apprenants, contraste avec plusieurs études sur la perception de la santé des Québécois. Bordeleau et Traoré (2007) indiquent que les plus jeunes (moins de 24 ans) se perçoivent en meilleure santé physique et mentale que les plus âgés qu'eux. Également, l'étude de Gauthier et Girard (2008) rapporte une autoévaluation de la santé des 25-44 ans qui leur permet de dire que les individus de ce groupe d'âge sont près des trois quarts à penser que leur santé est bonne.

Il nous apparaît important de relever que ces constats sont ancrés dans des réalités de vie et que plusieurs études nous rappellent les liens existants entre santé et pauvreté, voire niveau de scolarité. En ce sens Barayandema et Frechet (2011) rappellent que l'existence d'un lien très évident et très fort entre la santé et le revenu individuel, la pauvreté étant donc un des facteurs déterminant de la santé des populations.

Une étude montre également que les immigrants voient leur état de santé se dégrader après leur arrivée au Québec (Zunzunegui *et al.*, 2006), situation qui peut concerner un tiers de notre échantillon.

Les recommandations qui résultent de cette analyse vont dans le sens des souhaits des apprenants-adultes comme les formateurs qui réclament un service d'aide psychologique et un service d'infirmerie pour les apprenants-adultes du CEA.

Recommandations

Penser l'aide sanitaire à offrir aux apprenants-adultes :

- Renforcement ou création de services de psychologie et d'infirmerie propres au CEA ou,
- Collaboration avec un CSSS afin de développer un service de suivi et de soutien sanitaire pour les adultes.

---

3. LES PARCOURS SCOLAIRES ANTERIEURS : L'EXPERIENCE DOULOUREUSE DU SECONDAIRE

Constats

Parmi les 65 apprenants-adultes de la recherche, 10,7 % ont un diagnostic de trouble d'apprentissage et 30,8 % ont vécu l'expérience des cheminements au secondaire. Le secondaire

est la période la plus marquée par l'abandon scolaire, phénomène bien documenté au Québec. Que les apprenants-adultes aient interrompu leurs études au secondaire ou quitté le secondaire au profit du secteur adulte, les expériences scolaires au secondaire sont douloureuses mais elles sont légèrement différentes. Pour les adultes ayant interrompu leurs études, des dimensions intrapersonnelles et interpersonnelles sont celles qui entrent d'abord en jeu dans leur abandon (la démotivation à l'égard du système scolaire, les difficultés d'ordre comportemental, les difficultés scolaires, le manque de soutien et les problèmes familiaux, les problèmes relationnels avec les formateurs et les pairs en classe). Pour ceux ayant transféré du secteur secondaire au secteur adulte, c'est surtout l'école qui pose problème (dimensions institutionnelles) : les limites de leur formation initiale (pas de diplôme et pas de progression des apprentissages), un climat scolaire difficile et un système éducatif inadéquat. Notons que les formateurs font peu référence aux expériences scolaires passées des apprenants si ce n'est pour expliquer que les apprenants-adultes sont en réaction par rapport aux approches pédagogiques développées au secondaire qu'ils associent à l'approche magistrale. Ils n'en veulent plus à l'éducation des adultes. Au regard de ces expériences, le retour aux études en formation de base commune est porteur d'enjeux et de défis pour les formateurs.

Recommandations

L'éducation des adultes, une reconnaissance de sa capacité d'apprendre :

- Permettre aux apprenants-adultes de vivre des succès scolaires (conséquences sur l'estime de soi, le sentiment de compétence et même l'absentéisme, etc.) ;
- Maintenir la « mobilisation scolaire » des apprenants-adultes (motivation scolaire, engagement cognitif et affectif) ;
- Rompre avec les modalités pédagogiques et les caractéristiques institutionnelles du secondaire (notons que les classes de cheminement particulier adoptent souvent d'autres modalités d'apprentissage que les classes régulières).

---

4. UN PROJET DE FORMATION AUX FORMES INSTABLES A METTRE EN COHERENCE AVEC DES PROJETS SCOLAIRES ET PROFESSIONNELS FUTURS PARFOIS MAL DEFINIS

Constats

Des expériences rapportées par les apprenants-adultes, nous retenons que le profil de formation élaboré lors de leur entrée au CEA leur permet de savoir les cours qu'ils doivent réaliser au CEA en fonction de leurs objectifs de formation. Deux constats émergent :

- Puisque 50 % des apprenants-adultes y ont déjà apporté des modifications ; ce phénomène peut traduire une ouverture du CEA à s'adapter au rythme d'apprentissage et aux besoins des adultes ; mais il peut aussi refléter une instabilité quant au choix de carrière des apprenants-adultes ou encore être le symptôme de difficultés d'apprentissage qui conduisent les adultes à vouloir se réorienter.
- L'analyse croisée des objectifs du profil de formation au CEA et des objectifs de formation après le CEA met en évidence qu'une portion non négligeable des apprenants-adultes veut d'abord un DES avant d'obtenir un DEP et qu'environ 33,8 % ne savent pas exactement quel domaine de formation ou quel métier choisir.

Recommandations

Améliorer la désirabilité sociale associée aux formations à finalité professionnelle et surtout informer sur les métiers possibles à la formation professionnelle ;

- Améliorer l'orientation scolaire des apprenants-adultes en fonction d'un projet professionnel bien défini car ceux qui n'ont pas d'aspirations scolaires et professionnelles précises sont plus à risque de changer de programme et d'abandonner et de faire des allers-retours fréquents entre petite « jobines » et le CEA.

---

5. MIEUX INTEGRER LE SERVICE D'ENTREE EN FORMATION AU PARCOURS D'APPRENTISSAGE

Constats

Le Service d'entrée en formation de 4 semaines est une période d'intégration en douceur des apprenants-adultes qui est sécurisante pour eux et qui leur permet de développer des relations positives (avec les formateurs et les pairs). Toutefois les apprentissages qui y sont réalisés sont peu nommés et le cours spécifique dédié aux stratégies d'apprentissage est peu réinvesti dans le cadre des classes ordinaires, et ce, par les apprenants-adultes et les formateurs. Pourtant les stratégies d'apprentissage sont considérées comme des ressources essentielles que l'apprenant devrait mobiliser dans l'exercice de ses compétences (Bégin, 2008). Avoir de bonnes stratégies d'apprentissage favorise un meilleur rendement scolaire. Par exemple, l'enquête PISA (OCDE, 2013) démontre que plus les apprenants ont des stratégies d'apprentissage efficace pour résumer un texte, plus ils performent au niveau scolaire. Cette enquête constate également que les apprenants défavorisés ont de moins bonnes stratégies.

Coster et Drolet (2001, In Solar et Tremblay, 2007, p.34) constatent aussi que les adultes de leur recherche « *utilisent un répertoire restreint de stratégies et ne récoltent pas toujours les résultats escomptés. Leur démarche reste instinctive et non consciente. Outre l'observation, l'apprentissage*

par cœur et le recours à de l'aide extérieure, le tâtonnement demeure la stratégie la plus mentionnée. Ces adultes s'acharnent à la tâche en adoptant des comportements mécaniques et répétitifs sans varier leur stratégie de départ. Par conséquent, elles abandonnent et se protègent ainsi d'un nouvel échec. Sur le plan des stratégies dites métacognitives, le langage interne bien que positif, est qualifié d'auto-renforcement, car il se traduit par « coûte que coûte, je vais réussir », ce qui mène parfois à du découragement ». Travailler les stratégies d'apprentissage avec les adultes, semble ainsi une aide indispensable à leur réussite, mais elles devraient toutefois être très ancrées aux apprentissages disciplinaires pour en favoriser le transfert.

Recommandations

Repenser les finalités du Service d'entrée en formation en fonction d'une meilleure intégration au parcours d'apprentissage des apprenants-adultes du CEA ;

- Repenser l'enseignement des stratégies d'apprentissage en vue de permettre à l'apprenant-adulte de se construire son propre répertoire de stratégies d'apprentissage efficaces en fonction des disciplines.

---

6. LES DISCIPLINES OU DOMAINES D'APPRENTISSAGE : DIFFICULTES ET, OU BESOINS

Constats

Les disciplines du français et des mathématiques font l'objet de convergence de points de vue chez les apprenants-adultes et les formateurs.

Les mathématiques génèrent semble-t-il peu de difficultés aux apprenants-adultes. Ces derniers mentionnent toutefois que l'algèbre et la géométrie leur posent des difficultés alors que les formateurs considèrent que ces derniers se situent dans la résolution de problème, et plus largement dans la « peur » des mathématiques.

En français, les apprenants-adultes et leurs formateurs ont des points de vue concordants relativement aux domaines de difficultés : la grammaire, la syntaxe, la rédaction, la lecture et la compréhension de texte. La manière dont sont exposées les difficultés interroge sur les visées d'apprentissage du français. Y aurait-il une centration sur les contenus à apprendre plutôt que sur les processus ?

Recommandations

- Sortir des approches traditionnelles centrées sur l'exercisation et le code :
- Fournir des contextes authentiques d'apprentissage en français comme en mathématiques ;

- Travailler davantage sur les processus de compréhension et de production du langage que sur la forme, qui elle, peut être soutenue par une multitude d'outils ;
- S'inspirer des approches didactiques développées pour les classes multiniveaux ;
- Travailler sur les disciplines en fonction des futurs contextes professionnels des apprenants-adultes.

Constats

En matière de TICS, les apprenants-adultes éprouvent un besoin de se former davantage au regard d'un futur emploi et au regard d'un contexte technologique omniprésent dont ils sont conscients. Ils ressentent que disposer d'un ordinateur, d'une connexion internet et de les utiliser sont essentiels pour ne pas être marginalisés par rapport à l'emploi. Granjon (2009) et Huang (2013) constatent que le manque d'accès et de maîtrise des TICS est devenu un facteur supplémentaire d'exclusion et de pauvreté pour certaines catégories de populations. La fracture numérique est ainsi un amplificateur des inégalités socioéconomiques et culturelles.

Hackett (2006, In Solar et Tremblay, p. 15) insiste sur cette dimension « TIC faisant partie de la société d'aujourd'hui. Ne pas apprendre à utiliser un ordinateur équivaudrait à faire perdurer l'un des facteurs d'exclusion des adultes faiblement scolarisés ».

Les apprenants-adultes ont donc raison de penser qu'ils peuvent être marginalisés s'ils ne maitrisent pas suffisamment les TICS.

Recommandations

La place des TICS dans la formation des apprenants-adultes au CEA :
- Renforcer la formation et l'accès aux TICS des apprenants-adultes.

---

7. L'UTILITE DE LA FORMATION

Constats

La perception de l'utilité de la formation chez les apprenants-adultes ne fait pas l'objet d'un consensus entre apprenants-adultes et formateurs. Pour les formateurs, les apprenants-adultes ne perçoivent pas l'utilité de la formation au CEA alors que 66,2 % des apprenants-adultes jugent que la formation est dans son ensemble utile. Ce qui est questionnant toutefois chez ces adultes, c'est qu'aucun adulte de la recherche ne mentionne la formation comme étant utile à l'obtention d'un

diplôme. Pour les formateurs, l'utilité de la formation peut être promue en établissant des liens avec le marché du travail, les situations de vie des adultes et divers contextes de mobilisation des apprentissages.

Ces constats relatifs à la perception de l'utilité de la formation interpellent la question de la valeur que les apprenants-adultes accordent à l'école ; valeur qui a un impact sur la motivation scolaire. Ils interrogent également l'intérêt que les apprenants-adultes portent à leurs apprentissages (Smith, 2012). Ils suggèrent enfin la nécessité de favoriser le transfert des apprentissages à la vie de tous les jours (Péladeau et *al*., 2005), ce que propose le renouveau pédagogique.

Selon Smith (2012, p. 29) reprenant les propos de Wigfield et *al*. (2006) et Eccles (2005), l'utilité correspond à un jugement de l'apprenant sur 1) la valeur de la tâche, 2) son attrait à s'y engager, 3) la perception de sa propre compétence et de la difficulté de la tâche, 4) ses expériences passées ainsi que 5) les attitudes et attentes de l'entourage. Au regard de ces dimensions. Il est possible de constater le pouvoir des formateurs sur la perception de l'utilité de la formation.

Recommandations

Améliorer la valeur perçue des apprentissages à réaliser. Il apparaît ainsi important de favoriser le transfert des apprentissages aux situations de vie des apprenants, ce qui est promu par les nouveaux programmes de la FBC. Sa mise en œuvre systématique dans les groupes – classes serait toutefois à vérifier ;

- Accompagner les enseignants à intégrer les situations de vie des apprenants dans leur enseignement ;
- Améliorer l'engagement des apprenants dans leurs apprentissages à travers des choix didactiques et pédagogiques motivant, développés autour des situations de vie des apprenants et permettant de les soutenir dans leurs difficultés ;
- Améliorer la perception de sa propre compétence et son estime de soi en mettant les adultes en situation de réussite car, nous l'avons dit, ils ont un passé scolaire douloureux ;
- Faire que les attitudes et les attentes des formateurs et de la communauté éducative à l'endroit des apprentissages favorisent une meilleure perception de l'utilité de la formation.

---

8. PEDAGOGIE ET APPRENTISSAGE A L'EDUCATION DES ADULTES : UN NŒUD A RESOUDRE

Constats

Comme le soulignent Potvin et Leclerc (2010), l'approche andragogique ou l'approche individualisée domine dans les CEA. Mise en place dans les années 60, elle revêt plusieurs caractéristiques. Tout d'abord elle serait caractérisée par un enseignement individualisé conçu en

fonction des besoins particuliers des élèves (CISE, 2013) qui vise la plus grande harmonie possible entre « sujet, objet, agent et milieu » (Legendre, 2005, p. 1240). Le matériel didactique et les stratégies pédagogiques seraient ainsi adaptés aux façons d'apprendre de l'adulte (CISE, 2013). Cependant, ce n'est pas tout à fait le cas. Elle propose en ce moment des cahiers à traverser, qui sont les mêmes pour tous, mais à des moments différents de leur parcours. De plus, l'approche individualisée repose sur plusieurs présupposés, celui de l'autonomie des apprenants et de sa capacité d'autoformation ainsi que celui de sa capacité à saisir ses propres difficultés et à les exprimer.

La mise en œuvre de l'approche individualisée à l'éducation des adultes répond certes aux besoins de flexibilité des organisations qui offrent des entrées et sorties continues et aux besoins des adultes, qui chacun présente un projet spécifique de formation. Les caractéristiques des apprenants qui fréquentent actuellement les CEA sont différentes du passé. Il s'agit « d'une clientèle qui rajeunit et s'alourdit […] dont un grand nombre présente des besoins et des carences à combler qui ne sont pas seulement d'ordre académique » (Drolet, 2013). Au CEA, les apprenants-adultes réalisent leurs apprentissages au moyen de cahiers d'apprentissage et sollicitent au besoin le formateur, qui attend d'être sollicité pour des explications. Mais parfois, c'est le formateur qui peut être attendu par les apprenants. Ces derniers doivent inscrire leur nom sur une liste d'attente avant de pouvoir rencontrer leur formateur pour résoudre les difficultés qui les empêchent d'avancer. Et parfois l'attente est jugée longue compte tenu du nombre d'apprenants dans la classe.

Nous retrouvons dans les résultats de notre recherche, diverses mentions mettant en évidence les problèmes que pose cette approche aux apprenants et aux formateurs ainsi que les perceptions de chacun à l'endroit de l'approche individualisée et de ses alternatives éventuelles.

Les apprenants-adultes semblent réfractaires à l'adoption d'approches différentes de l'approche individualisée. Lorsqu'ils manifestent de l'ouverture à d'autres alternatives, c'est toujours dans le but d'accélérer leurs apprentissages. Pourtant, pour les adultes de la recherche qui ont des faibles niveaux de scolarité (présecondaire, secondaire 1 et 2), les apprentissages en mode individualisé se réalisent à un rythme souvent ralenti, situation qui stresse et obsède les apprenants au regard des contraintes fixées par Emploi-Québec et au regard des durées moyennes suggérées pour chaque cahier par le ministère de l'Éducation du Sport et des Loisirs. Ce retard ne peut être uniquement attribué aux troubles d'apprentissages des apprenants puisque seuls 10,7 % des adultes ont reçu un diagnostic officiel[7], et ce, même si on peut supposer qu'ils sont plus nombreux à vivre avec un trouble d'apprentissage sans nécessairement être diagnostiqués. Ils se plaignent alors de cahiers d'apprentissage trop chargés en exercices et du manque de disponibilité de leur formateur. Les apprenants trouvent dans l'accompagnement tutoral une avenue pour résoudre leurs difficultés. Ils cherchent des explications. Une telle situation peut aussi questionner sur le type d'apprentissage

[7] Parmi les 65 apprenants-adultes de la recherche, 10,7 % ont un diagnostic de trouble d'apprentissage et 30,8 % ont vécu l'expérience des cheminements particuliers au secondaire. On peut supposer que le pourcentage réel d'apprenants ayant un trouble d'apprentissage se situe entre 10,7 et 30,8 %.

qu'il réalise en interaction avec le formateur, centré à chaque fois sur une dimension spécifique de l'objet d'apprentissage, pouvant ainsi en empêcher une compréhension globale. Par ailleurs les apprenants-adultes veulent apprendre seuls, à leur rythme même si cette situation les isole de leurs pairs. Ainsi selon Bélanger et al. (2007), l'approche individualisée serait source de démotivation car elle ne convient pas à tous et toutes. Par exemple, Bélanger et al. (2007) ont mis en évidence une capacité très inégale chez les apprenants à demander des conseils.

Quant aux formateurs, avec l'approche individualisée, ils n'enseignent pas comme ils ont été formés à le faire et considèrent ne pas exploiter leur potentiel auprès des apprenants. Leur travail en est routinier, au point de vouloir quitter leur emploi. Comme nous avons pu le mettre en évidence seuls 2 des 11 formateurs ont une formation en andragogie. Ils souhaiteraient ainsi enseigner plus souvent en « magistral[8] » malgré les défis que cela peut représenter dans un groupe – classe en FGA.

Recommandations

Malgré les contraintes organisationnelles et les traditions des pratiques d'enseignement-apprentissage héritées de contextes passés au moment desquels elles étaient peut-être mieux adaptées aux apprenants-adultes, il est suggéré de :

- Rompre avec la stratégie unique des explications et de l'apprentissage par cahier en diversifiant les choix pédagogiques et didactiques (adaptations didactiques, pédagogie différenciée), ou encore ;
- Introduire une formule mixte qui conjugue les approches par projet dans des contextes authentiques (référant à des situations de vie des apprenants pour qu'ils puissent participer à la construction de leurs apprentissages) et les approches plus individualisées.
- Développer la formation continue des formateurs des CEA spécifiquement…
    - Pour l'enseignement aux adultes (andragogie),
    - Pour l'accompagnement d'apprenants ayant des retards scolaires et des difficultés d'adaptation scolaire et sociale,
    - Pour la diversification de leurs choix pédagogiques et didactiques.
- Accompagner les enseignants dans ce changement de pratiques.

---

[8] « L'approche magistrale » telle que libellée par les apprenants-adultes et les formateurs ne doit pas être comprise comme un enseignement non interactif entre un formateur qui « expose » ses connaissances et des apprenants qui écoutent. Elle semble désigner dans leur discours un ensemble de propositions qui mettent en interaction formateurs et apprenants en grands groupes ou en petits groupes.

9. UNE RELATION MAITRE-ELEVE : MOTEUR DE PERSEVERANCE

Constats

Les perceptions que les apprenants entretiennent à l'égard des formateurs et vice-versa montrent qu'il est possible de renforcer la relation maître-élèves :

- Les formateurs insistent surtout sur leur empathie et leur capacité d'écoute, sans toujours vouloir emprunter la voie du soutien psycho-affectif ;
- Les adultes ne veulent pas juste être écoutés dans leurs difficultés scolaires mais veulent progresser dans leurs apprentissages ;
- Les adultes ne veulent pas juste progresser dans leurs apprentissages, ils veulent être attendus dans leurs détresses et leurs besoins socio-affectifs ;
- Le ratio d'apprenants par classe pose problème aux apprenants-adultes et aux formateurs (nous y reviendrons dans la section « gestion de classe ») ;
- L'âge ou l'origine culturelle des apprenants-adultes détermineraient en partie certains comportements qui font obstacle à la relation maître-élève ;
- Les formateurs ne se sentent pas toujours respectés par les adultes ;

Enfin, les formateurs comme les adultes souhaitent plus de relations entre eux, à l'extérieur de la classe, pour favoriser l'appartenance au CEA (nous y reviendrons dans la section « appartenance au CEA »).

Fortin et *al*. (2011) ont récemment réalisé une synthèse sur les écrits portant sur la relation enseignant-élève, dimension fort bien documentée au secondaire. Cette relation influence (Fortin et al., 2011) la participation des apprenants en classe, le bien-être des apprenants à l'école, le sentiment d'appartenance au milieu scolaire, la motivation des apprenants, leur engagement scolaire, leur réussite et leur persévérance scolaires.

Un formateur va influencer positivement sa relation avec les apprenants (Fortin et *al.*, 2011) :

- en instaurant « un faible niveau de conflits accompagné d'un haut niveau de proximité et de soutien apporté aux apprenants » (Davis, 2003, In Fortin et *al.*, 2011, p. 6) ;
- et grâce à sa motivation, ses habiletés interpersonnelles, ses pratiques pédagogiques et ses stratégies pour soutenir la motivation à apprendre des apprenants ;

Enfin, ce ne sont pas juste les interactions en classe avec les formateurs qui déterminent la qualité de la relation maître-élève mais le contexte de l'école et la communauté.

Recommandations

- Développer des contextes d'apprentissage et des pratiques pédagogiques qui renforcent la qualité de la relation maître-élève ;
- Mettre en place des stratégies axées sur la motivation des apprenants en classe, et à l'école ;

- Améliorer les habiletés de communication interculturelle entre formateurs et apprenants et entre apprenants.

---

10. LA GESTION DE CLASSE

Constats

Diverses dimensions sont abordées par les formateurs qui notons-le, ont surtout explicité des problématiques de ratio formateur/ apprenants-adultes pour exprimer leurs points de vue sur la gestion de classe :

- L'absentéisme est un phénomène omniprésent et lourd à gérer ,
- La discipline est assurée par l'application de règlements et de codes de vie qui prévoient des « conséquences » en cas de non-respect,
- Les formateurs ont à gérer des situations de crises des adultes qui sont inégalement maîtrisées,
- Le ratio du nombre d'apprenants par classe et sa variabilité, pose problème aux apprenants-adultes et aux formateurs.

Comme nous l'avons mis en évidence, la gestion de classe au quotidien apparait surtout réalisée en mode réactif et porte essentiellement sur des codes de vie, des cadres et des règles appliqués en cas de transgression et selon une certaine gradation (de l'intervention du formateur à celle de la direction du CEA). Pour Archambault et Chouinard (2009, p. 15), la gestion de classe est bien plus que cela. Elle est *« l'ensemble des pratiques éducatives auxquelles les enseignants ont recours afin d'établir, de maintenir et, au besoin, de restaurer dans la classe des conditions propices au développement des compétences des apprenants »* (p. 15). La gestion de classe ne se limite donc pas à l'acquisition de compétences sociales, d'habilités de communication interpersonnelles ou de capacité à gérer les conflits ; elle devient une façon de favoriser le développement de l'ensemble des compétences dans le contexte particulier d'un groupe d'apprenants. Elle regroupe ainsi la gestion du climat, des apprentissages et de l'organisation de l'espace.

Quant au phénomène de l'absentéisme, celui-ci ne peut être uniquement appréhendé sur les conséquences pour l'adulte de celui-ci. Drolet (2013) insiste sur le fait qu'il n'est pas juste guidé par une volonté de transgression ou par la recherche de plaisir, chez les adultes de la FGA et de la FP. L'absentéisme peut être l'expression d'une difficulté à vivre l'échec scolaire ou son éventualité ; d'un deuil à faire de son enfance (pour les plus jeunes adultes) en tentant son autonomie ; d'un besoin de répit pour gérer l'anxiété produite par le retour aux études, d'une forme de contestation, d'un malaise identitaire, d'un appel à l'aide, etc. Dans ce contexte, Drolet (2013) constate que les formateurs et les gestionnaires ont surtout des réactions défensives, rapides et expéditives pour régler l'absentéisme. Il invite les acteurs des institutions scolaires à prendre du recul sur ce phénomène dans leur institution et à entamer une réflexion collective en ce sens en vue de se doter d'un plan d'action. Pour l'auteur (2013, p. 9), *« tous les centres de formation qui ont su composer avec l'absentéisme de leurs élèves ont fait de la qualité des rapports*

interpersonnels, de l'ambiance, de la globalité des besoins de l'élève dans leur mission éducative et leur autonomisation, leurs priorités ».

Recommandations

- Organiser la gestion de classe comme une partie de l'enseignement en amont plus qu'en aval des problèmes qui peuvent se présenter, où les apprenants-adultes participent aux choix de gestion de classe (plus grande autonomie et responsabilisation des apprenants) ;
- Renforcer la formation des formateurs à la gestion de crise, mais aussi,
    - s'il n'existe pas, développer un protocole servant de guide pour la gestion, pas à pas, de ces événements au CEA ;
    - planifier des mesures préventives de sensibilisation à la violence et à la santé mentale ;
    - mieux informer les apprenants-adultes des services offerts au CEA ;
- Questionner le phénomène de l'absentéisme au-delà du symptôme et de l'apprenant lui-même et mettre en place à l'échelle de l'institution des mesures qui s'y rattachent ;
- Favoriser la qualité de la relation maître-élève en respectant mieux ou en diminuant le ratio d'apprenants par formateur.

---

11. L'APPARTENANCE AU CEA : POUR LES ADULTES COMME POUR LES FORMATEURS

Constats

Plusieurs dimensions convergent dans le discours des apprenants-adultes et des formateurs en ce qui a trait à l'idée de renforcer le sentiment d'appartenance au CEA. Le sentiment d'appartenance à son milieu de formation ou de travail repose sur le fait qu'une personne se sente acceptée, respectée, incluse et soutenue par les autres personnes de son environnement. Cette appartenance induit une dimension collective et contribue à la construction de l'identité des personnes.

Les recommandations formulées résultent des besoins formulés par les formateurs et les apprenants-adultes.

Recommandations

Apprenants-adultes

- Mettre à la disposition des apprenants des locaux d'études pour favoriser leur bien-être et l'étude au CEA ; considéré comme un milieu de vie ;
- Réorganiser le soutien aux apprenants-adultes, et ce, au-delà de la sphère scolaire (plusieurs services ont été d'ores et déjà nommées) ;
- Améliorer l'offre des activités parascolaires en réponse aux aspirations des apprenants-adultes, en mettant l'accent sur le développement des relations entre le personnel du CEA et les apprenants-adultes et entre les apprenants-adultes ;
- Mieux informer les apprenants-adultes des différents organisations ou comités (par exemple le Conseil d'établissement) qui prennent ou influencent les décisions au CEA ;
- Favoriser les relations avec la direction du CEA, au-delà et en dehors de la gestion de problèmes.

Formateurs et CEA

- Favoriser la connaissance et l'appropriation du plan de réussite du CEA ;
- Favoriser la participation et l'engagement des formateurs dans les activités parascolaires.

---

12. LE SOUTIEN DES FORMATEURS

Constats

Les formateurs ont fait état de leur stress et de leur anxiété ainsi que des défis d'enseignement et d'encadrement associés à leur métier. Pour ces raisons, le soutien psychologique et pédagogique devrait être amélioré et être plus accessible pour mieux répondre à leurs besoins.

Quant à la formation continue des formateurs interne ou externe au CEA, si elle est une réalité bien présente, plusieurs améliorations pourraient y être apportées.

Recommandations

- Améliorer le soutien psychologique et pédagogique offerts aux formateurs ;
- Valoriser et soutenir la formation continue externe pour supporter la pratique professionnelle et le développement professionnel des formateurs ;

- Développer une offre de formation interne au CEA cohérente, qui propose des formations approfondies, et qui au-delà de l'activité formative prévoit une intégration aux pratiques professionnelle des formateurs ;
- Accompagner les formateurs dans cette intégration.

---

13. LE PHENOMENE MIGRANT

Constats

Dans le cadre de cette recherche, un tiers des adultes est d'origine immigrante (32,3 % de notre échantillon). Certaines dimensions, mettent en évidence qu'ils n'ont pas toujours les mêmes comportements ni les mêmes besoins que les apprenants d'origine canadienne.

Rappelons ainsi que les immigrants sont globalement plus scolarisés que les Canadiens. Ils sont également répartis selon les niveaux scolaires complétés et, ou abandonnés. Leurs choix scolaires sont influencés par l'immigration et le contexte de celle-ci (guerres, crises, etc.). Les difficultés éprouvées en français, spécifiquement l'expression orale sont rapportées par les immigrants allophones et induisent parfois leur regroupement selon leur communauté culturelle et linguistique. Les immigrants ont spécialement besoin de maîtriser la langue pour pouvoir se faire comprendre au quotidien. Leur grande préoccupation est celle de leur intégration au pays d'accueil. En cela, leur formation au CEA est très utile. En classe, ils occasionnent très peu de gestion de classe et ont parfois tendance à être trop discret et timide par rapport aux formateurs. Ils apprécient les contacts avec les canadiens, toujours en vue de parfaire leur maîtrise du français et leur compréhension de la culture locale.

Recommandations

Favoriser la communication interculturelle en classe et au CEA (déjà mentionné) ;

- Développer les stratégies pour encadrer les besoins spécifiques d'apprentissage de la langue française chez les immigrants ;
- Encourager leur appartenance au CEA pour briser leur isolement (déjà mentionné) ;
- Favoriser une meilleure connaissance chez les immigrants des nombreuses ressources qui leur sont offertes dans la communauté, recommandation aussi valable pour l'ensemble des apprenants.

CONCLUSION

Dans cette recherche, nous avons souhaité développer une plus grande compréhension des dimensions associées à la persévérance scolaire ainsi qu'à leurs interrelations en contexte d'éducation d'adultes ayant un faible niveau de scolarité. Nous avons aussi mis en relation les points de vue des adultes en apprentissage au CEA à la FBC avec les points de vue de leurs propres formateurs.

La recherche qui vient de se terminer met en évidence d'importantes problématiques qui ouvrent la voie à des changements pédagogiques et didactiques pour offrir un meilleur soutien à la persévérance aux adultes. Elle ouvre la voie à l'accompagnement des formateurs pour réaliser des changements qui leur permettent de mieux supporter les adultes. L'institution scolaire ainsi que les instances gouvernementales québécoises sont également la cible de propositions pour qu'elles participent mieux au soutien des adultes dans leur projet de formation et qu'elles préparent ou accompagnent mieux les formateurs qu'elles emploient dans leurs interventions avec des adultes inscrits en formation de base commune et plus largement en formation générale des adultes. Il ne suffit pas pour les adultes de retourner aux études, il faut y rester !

Les résultats et recommandations subséquentes que nous venons de présenter concernent ainsi trois grandes échelles d'intervention.

1/ l'échelle gouvernementale

2/ l'échelle de l'institution scolaire

3/ l'échelle de l'apprentissage

Ce sont sur ces deux dernières échelles qu'il est possible de réaliser des changements les plus rapides, même si les recommandations qui ciblent les instances gouvernementales ne peuvent être écartées de la réflexion sur la persévérance scolaire à l'âge adulte pour les plus faiblement diplômés. Par ailleurs, plusieurs recommandations sont complémentaires et résultent de changements concomitants sur plusieurs échelles à la fois.

Nos résultats suggèrent ainsi :

1. La révision de politiques et règlements (aide financière aux adultes) ;
2. Le renforcement de la promotion de la formation professionnelle (idée qui n'est pas nouvelle en soi) ;
3. L'amélioration ou la création de services de soutien dans les institutions scolaires ou dans des organisations partenaires ; un financement provincial est parfois requis.
4. Les Services d'information scolaire et d'orientation professionnelle devraient redoubler d'efforts auprès des adultes inscrits en FBC ;
5. Une plus grande prise en charge institutionnelle de certaines problématiques en soutien aux formateurs, par exemples :
    a. Renforcer le sentiment d'appartenance au CEA des adultes et des formateurs ;

b. Déployer des modalités de communication et d'interconnaissances entre les différents acteurs qui fréquentent le CEA ;
c. Gestion plus proactive et collective de certaines problématiques comportementales (l'absentéisme, les relations interpersonnelles, la gestion de crise, etc.)

Mais surtout, il nous est apparu que ce qui se passe dans les classes est décisif dans la persévérance des adultes inscrits en FBC. La relation maître-élève, la valeur accordée à l'apprentissage, la motivation à apprendre sont quelques-unes des dimensions que nous avons nommées. Toutefois, c'est spécifiquement la pédagogie et l'apprentissage des adultes qui nous apparaissent être le cœur de la problématique de persévérance scolaire à l'éducation des adultes, compte tenu des difficultés d'apprentissage des adultes et des caractéristiques contemporaines de ces derniers (par exemple, un rajeunissement de la clientèle adulte).

6. Il nous apparaît ainsi nécessaire de revisiter les fondements paradigmatiques et les possibilités pédagogiques et didactiques que peut offrir l'approche individualisée, en respect des attentes que les adultes nourrissent à l'endroit de la FGA. Il s'agit de diversifier les choix pédagogiques et didactiques (adaptations didactiques, pédagogie différenciée, etc.) et de favoriser l'apprentissage des adultes en contextes authentiques, en se référant aux situations de vie ou au futur contexte professionnel des adultes.

Certaines dimensions rappellent les préconisations de la Réforme éducative en FGA mais interrogent leurs réelles mises en œuvre.

Enfin, la question de la formation initiale et continue des formateurs du secteur de l'éducation des adultes apparaît être une dimension importante dans l'optique de revoir, changer et améliorer les pratiques d'enseignement-apprentissage.

Cette recherche ouvre donc la voie à au moins deux pistes de recherche dont nous faisons état ci-dessous.

La recherche a mis en évidence le besoin d'explorer d'autres modalités de mise en œuvre de l'approche individualisée, qui favorisent le mieux le maintien et la poursuite des études des adultes. En effet, le taux de diplomation des adultes de la FGA dépend en partie des pratiques pédagogiques ou modalités d'apprentissage qui leur sont proposées.

Il ne s'agit pas d'abandonner l'approche individualisée à la FGA mais bien de proposer de nouvelles avenues qui constituent des alternatives à l'étude des cahiers d'apprentissage. Construire un répertoire critique des pratiques individualisées de formation qui assurent le mieux la réussite et la persévérance scolaires des adultes, présente ainsi une grande pertinence et constituerait l'objectif général d'une synthèse des connaissances. Cette dernière viserait à combler un « vide » théorique et pratique dans ce domaine. Nous tenterions lorsque possible que ces pratiques soient associées à l'apprentissage des disciplines du français et des mathématiques.

Cette synthèse de connaissances pourrait ensuite ouvrir la voie à d'autres recherches de type « recherche-action-formation » pour l'expérimentation et l'évaluation de modalités d'apprentissage alternatives à elles actuellement en place au secteur de l'éducation des adultes.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Aqifga – association québécoise des intervenants en formation générale des adultes (2013). *Recommandations de l'AQIFGA au sujet des réformes du curriculum et des programmes, quinze ans après les états généraux sur l'éducation.* Récupéré sur : http://www.aqifga.com/spip/img/pdf/memoire_aqifga.pdf

Archambault, J. et Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe*, 3e édition. Montréal/Paris : Gaétan Morin.

Avanzini, G. (1996). *L'éducation des adultes*. Paris : Anthropos.

Barayandema, A. et Fréchet, G. (2011). *Les coûts de la pauvreté au Québec selon le modèle de Nathan Laurie,* Note de recherche. Québec : Centre d'étude sur la pauvreté et l'exclusion (CEPE).

Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation,* 34*(1),* p. 47-67.

Bélanger, P., Carignan, P. et Staiculescu, R. (2007). *La diversité des trajectoires et la réussite éducative des adultes en formation de base*. Rapport de recherche. Montréal, Québec : MEQ/CIRDEP.

Bélanger, P. (2002). *Ëtre à jour toujours ! La portée de la politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. La place croissante de l'éducation des adultes dans les politiques nationales d'éducation 2002-2003*. Montréal : MEQ/CIRDEP.

Bélisle, R. (2004). Valoriser les acquis des adultes non diplômés. *In* A. Mercier, M. Ettayebi et F. Medzo (dir.), *Le curriculum de la formation générale des adultes. Défis et perspectives d'une réforme* (p. 128-141). Montréal : Cahiers scientifiques de l'ACFAS.

Bergier, B. et Francequin, G. (2005). *La revanche scolaire des élèves multiredoublants, relégués, devenus superdiplômés*. Paris, France : Éditions Érès.

Bordeleau, M. et Traoré, I. (2007). *Santé générale, santé mentale et stress au Québec. Regard sur les liens avec l'âge, le sexe, la scolarité et le revenu,* Zoom santé, juin 2007, p. 1-4.

Bouchard, P. (2004). Quelques enjeux éducatifs de l'élaboration du curriculum de la formation de base commune des adultes. *In* A. Mercier, M. Ettayabi et F. Medzo (dir.), *Le curriculum de la formation générale des adultes* (p. 11-12). Montréal : Cahiers scientifiques de l'ACFAS.

Bouchard, P. et Saint-Amand, J.-C. (1997). Le retour aux études : les facteurs de réussite dans quatre écoles spécialisées au Québec. *Revue canadienne de l'éducation, 21*(1), 1-17.

Bourdon S. et S. Roy (2004). *Le plaisir d'apprendre. J'embarque quand ça me ressemble. Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans*. Cahier de mise en œuvre. Québec, Gouvernement du Québec.

Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif.* Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Boutinet, J.-P. (1998). *L'immaturité de la vie adulte*, Paris, France, Presses Universitaires de France.

Bradburn, M, E., Moen, P., Dempster-Mcclain, D. (1995), Women's return to School Following

the Transition to Motherhood. *Social Forces : The University of North Carolina Press.* 73(4), p. 1517-1551.

Bronfenbrenner, U. (ed.) (2005). *Making Human Beings Human. Biological Perspectives on Human Development.* Thousand Oaks : SAGE.

Brookfield, S. (1983). *Adult learners, adult education and the community (*Milton Keynes, Open University Press).

Centre de mobilité durable de Sherbrooke (2012). *Plan de mobilité durable de Sherbrooke 2012-2021*. Sherbrooke : Centre de mobilité durable de Sherbrooke.

Centre Saint-Michel (2004). Le plan de réussite scolaire 2007-2011. Document interne. Sherbrooke, Centre Saint-Michel.

Chamberland, E. (1997). Le mal d'apprendre et les images pour le dire. La conception de l'apprentissage et l'image de soi d'adultes en difficulté d'apprentissage. *Repères. Essais en éducation*, Vol. 18, p. 71-91.

CISE – Cadre intégrateur au service des élèves (2013). *L'enseignement individualisé*. Consulté le 24 mars 2013 sur http://cise-bslgim.eduaction.ca/outils-de-soutien/leviers/fiche/enseignement-individualise.php

Cross, K.P. (1981). *Adults as learners*, San Francisco, Jossey-Bass.

CSE – Conseil Supérieur de l'Éducation (2013, septembre). *Un engagement collectif pour maintenir et rehausser les compétences en littératie des adultes*. Québec : Gouvernement du Québec

Drolet, A. (2013). *Quand les absences aux cours des élèves nous interpellent ! Comprendre et intervenir*. Rapport interne. Chicoutimi : UQAC. Consulté le 4 avril 2013 sur http://constellation.uqac.ca/2020/

DEAAC – Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire (2009*). Les services éducatifs complémentaires en formation générale des adultes*. Québec, Ministère de l'éducation du loisir et du Sport.

Fortin, L. Plante, A. et Bradley, M.-F. (2011). *Recension des écrits sur la relations enseignant-élève.* Sherbrooke : Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaires.

Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D. et Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), p. 219-231.

Gagnon, C. et Brunel, M.-L. (2005). Les raccrocheurs adultes : motivation et persistance aux études à l'ordre secondaire. *Carriérologie, 10*(1-2), 305-330.

Gauthier, C. (2004). *Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés.* Une revue de littérature. Québec, Québec : Chaire de recherche du Canada en formation à l'enseignement, Université Laval.

Gouvernement du Québec. (2004). *Le plaisir d'apprendre. J'embarque quand ça me ressemble. Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans*. Cahier de mise en œuvre. Québec : Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec - Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2002a). *La Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec : Gouvernement du Québec.

Gouvernement du Québec - Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2002b). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec : Gouvernement du Québec.

Granjon, F. (2009). *Inégalités numériques et reconnaissance sociale. Des usages populaires de l'informatique connectée*. Les cahiers du numérique, 1(5), p. 19-44.

Hackett, S. (2006). *Les TIC dans les organismes d'alphabétisation francophone du Québec : équipements, usages et besoins : rapport de recherche.* Montréal : Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDEACF).

Huang, P. (2013). *La solidarité numérique : réponse locale à l'exclusion et redéfinition des stratégies de développement en matière de TIC.* Thèse inédite de doctorat, UQAM.

Hutchinson, N. L., Freeman, J. G., Stock, S. A., Chan, J. S. (2004). Academic resilience: a retrospective study of adults with learning difficulties. *Alberta Journal of Educational Research, 50*(1), p. 5-21.

Institut de la Statistique (2010). *Distribution des revenus selon la tranche de revenu. Tableau statistique.* Consulté le 11 mars sur http://www.stat.gouv.qc.ca/donstat/societe/famls_mengs_niv_vie/revenus_depense/revenus/mod2_hh_1_1_1_0.htm

Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine, *VEI enjeux 122, p. 105-127*

Jonnaert, P. et Masciotra, D. (2005). *Cadre théorique. Curriculum de la formation générale de base*. Montréal : CIRADE-UQAM et Direction générale des adultes-Mels.

Lavoie, N., J-Y. Levesque, S. Aubin-Horth, L. Roy et S. Roy (2004). Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel, Rimouski, Les Éditions Appropriation.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 4ème édition. Montréal : Éditions Guérin Eska.

Marcotte, J., Cloutier, R., et Fortin, L. (2010). *Portrait personnel, familial et scolaire des jeunes adultes accédant aux secteurs adultes du secondaire : identification de facteurs associés à la persévérance et à l'abandon au sein de ces milieux scolaires*. Rapport de recherche FQRSC. Trois-Rivières, Québec : FQRSC- Programme Persévérance et réussite scolaire.

Marcotte, J., Lachance, M.-H. et Lévesque, G. (2011). *Pleins feux sur la réussite persévérance et le raccrochage scolaire*. Revue canadienne de l'éducation, *34*(4), p. 135-157.

Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education.* San Francisco : Jossey-Bass.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2000). *Le plan de réussite.* Québec : Gouvernement du Québec. Consulté le 18 mars 2014 sur http://www.mels.gouv.qc.ca/etablissements-scolaires-publics-et-prives/eleves/retour-en-formation-des-16-24-ans/demarche-et-outils-proposes/plan-de-reussite/

NCLD - National Center for Learning Disabilities (2005). *Adult Learning Disabilities. Living with*

Learning Disabilities. Consulté le 14 décembre 2005 sur http://www.ld.org/livingwithld/adults_home.cfm.

OCDE (2013). *Principaux résultats de l'Enquête PISA 2012*. Paris : OCDE.

Olney, M. (2006). *La problématique de la réussite des jeunes estriens*. Communication présentée dans le cadre du colloque « Comprendre et contrer le décrochage scolaire des jeunes en Estrie. L'université se mobilise pour la réussite scolaire. 1er février 2006, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.

Ouellet, C. (2007). *Recherche-action pour une augmentation de la participation à la formation des adultes faiblement scolarisés.* Montréal : UQAM. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.competencesdebase.org/rechercheaction/Recherche-action_Synthese.pdf>

Paillé, P. et A. Mucchielli (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.

Péladeau, N., Forget, J. et Gagné, F. (2005). Le transfert des apprentissages et la réforme de l'éducation au Québec : quelques mises au point. *Revue des sciences de l'éducation.* 31(1), p. 187*-209.

Potvin, M. et Leclerc, J.-B. (2010). *Trajectoires sociales et scolaires de jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale des adultes et analyse de deux projets de « Persévérance scolaire ».* Rapport de recherche, UQAM.

Roy, S. (2005). *État de la formation de base des adultes au Québec*, Québec, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et des Sports.

Saint-Laurent, H. (2007). « Les 10 enjeux de l'enseignant à l'éducation des adultes », *Québec Français*, vol. 144, p. 66-67.

Sauvé, L., Debeurne, G., Fournier, J., Fontaine, E. et Wright, A. (2006). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance scolaire pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 783-805

Savoie-Zajc, L. et Dolbec, A. (2007). *La réussite scolaire d'étudiants adultes inscrits dans les programmes de formation professionnelle : enjeux et défis. Rapport de recherche.* Gatineau, Québec : Université du Québec en Outaouais.

Savoie-Zajc, L. (2004). « La recherche qualitative/interprétative en éducation », dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches*, Sherbrooke, Éditions du CRP (3e éd.), p. 123-150.

Scanlon, D. et D. F. Mellard (2002). « Academic and participation profiles of school-age dropouts with and without disabilities », *Exceptional Children*, vol. 68, nº 2, p. 239-257.

Smith, J. (2012). *Motivation scolaire et adaptation psychosociale d'élèves du secondaire scolarisés en classe de prolongation de cycle*, Mémoire de maîtrise, Université de Montréal.

Solar, C. et Tremblay, N. (2007). *Bilan des recherches en français au Canada sur l'apprentissage des adultes : 1997–2007*. Ottawa, Canada : Centre du savoir sur l'apprentissage chez les adultes.

Staiculescu, R. (2011). *La persévérance scolaire des adultes (immigrants récents et non immigrants) dans un contexte d'éducation des adultes et de formation continue*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal, Montréal.

Statistique Canada (2012). *Les revenus de la population.* Consulté sur http://www5.statcan.gc.ca/subject-sujet/subtheme-soustheme.action?pid=3868&id=3874 &lang =fra&more=0

Statistique Canada (2007). *Les titulaires d'un diplôme d'études secondaires au Canada.* Consulté sur : http://www.statcan.gc.ca/pub/82-229-x/2009001/envir/hsg-fra.htm

Turgeon. M. et R. Wagner (1998). *La scolarisation de l'éducation des adultes au sein du réseau scolaire du Québec et son impact sur la formation des formateurs*. Document 1, Montréal, Université du Québec à Montréal.

Villemagne, C. (2006). Le *microprogramme de formation « Adaptation scolaire et sociale des adultes »*. Rapport interne. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Villemagne, C. (2005). *Éducation relative à l'environnement en milieu communautaire urbain. Un modèle théorique en émergence enrichi de l'exploration collaborative de pratiques éducatives*. Thèse inédite de doctorat, Université du Québec à Montréal et Université de Haute-Bretagne (Rennes 2)

Voyer, B., Brodeur, M., Meilleur, J.-F. & Sous-comité de la Table MELS-Universités (2011). *État de la situation en matière de formation initiale universitaire des enseignants en formation générale des adultes et problèmes dans les programmes actuels à l'enseignement. Constat et propositions de pistes de solution (*Rapport préliminaire). Montréal, Québec : Table MELS, Université.

Unesco - Institut de l'Unesco pour l'Éducation (1999). *Confintea V. Apprendre à l'âge adulte et les enjeux du XXIe siècle.* Une série de 29 fascicules documentant les ateliers de la Conférence internationale sur l'éducation des adultes. Fascicule *6a.* Hambourg : Institut de l'Unesco pour l'Éducation.

Wagner, S., Bélanger, P. et Voyer, B. (2004). *L'aide à l'expression de la demande éducative en formation générale et l'accueil de cette demande dans les commissions scolaires du Québec,* Rapport de recherche, Montréal : CIRDEP-UQAM

Zunzunegui MV, Forster M, Gauvin L, Raynault MF, Willms D. (2006). Community Unemployment and Immigrants' Health in Montreal. *Social Science and Medicine,* 63 (2), p. 485-500.