

COUP DE POUCE à la réussite!

APPRENDRE TOUT AU LONG DE LA VIE

Constats sur la formation générale des adultes
et pistes d'action proposées





SOMMAIRE

La présente édition de *Coup de pouce à la réussite!* porte sur les défis relatifs à la persévérance et à la réussite scolaires à la formation générale des adultes. L'objectif de ce document de vulgarisation est de présenter les principaux constats et les pistes d'action dégagés par le milieu universitaire sur les moyens de favoriser la réussite optimale chez les personnes qui fréquentent les centres d'éducation des adultes.

Dans cette perspective, neuf rapports de recherche rédigés dans le cadre du Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires (PRPRS) du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur ont été retenus. Portant sur différents aspects de la formation générale des adultes, ces recherches ont été publiées entre 2007 et 2015. Y sont abordés les profils et les besoins de l'effectif inscrit dans les centres d'éducation des adultes, la diversité des trajectoires de réussite scolaire ainsi que les besoins du personnel enseignant en ce qui a trait aux interventions pédagogiques.

Trois principaux constats se dégagent de cette recension. Il apparaît d'abord que le retour en formation pose des défis particuliers non seulement à la personne ayant pris cette décision, mais aussi au personnel enseignant qui doit adapter ses pratiques pour répondre aux besoins psychoaffectifs et pédagogiques de cet effectif très hétérogène.

Il est également rapporté que les centres d'éducation des adultes sont des lieux où les succès vécus par les adultes représentent de véritables tournants dans leur vie. Ces centres ont aussi le potentiel d'instaurer un climat de travail propice à la création d'une communauté d'apprentissage professionnelle pouvant répondre aux besoins de perfectionnement professionnel du personnel et à la réussite scolaire des adultes.

Enfin, la question de l'accompagnement est cruciale en formation générale des adultes. D'ailleurs, la majorité des pistes d'action préconisées par les chercheurs s'articulent autour de cet accompagnement. Comme cette formation dépasse la stricte acquisition de compétences en vue de l'obtention d'un diplôme et qu'elle touche à la construction de soi et au rapport à l'autre, une attention particulière doit être accordée aux moments charnières du retour en formation, dès la formulation d'une demande éducative et pendant tout le processus de formation.

Ce *Coup de pouce à la réussite!* présente plusieurs constats et pistes d'action qui s'inscrivent de plain-pied dans la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie. Cette initiative de transfert et de partage des connaissances s'adresse au personnel enseignant, aux intervenants et aux décideurs soucieux de bonifier l'accompagnement offert dans les centres d'éducation des adultes.



TABLE des matières

Introduction	4	Liste des tableaux	
Portrait des jeunes en formation générale des adultes	6	Tableau 1	
Quatre principaux profils	8	Dimensions de la persévérance scolaire chez les adultes	11
Profil des jeunes immigrants	9	Tableau 2	
Retour aux études en formation générale des adultes	11	Raisons justifiant le retour aux études chez les adultes sans diplôme	12
Retour en formation	12	Tableau 3	
Ambivalence ressentie	13	Pratiques d'accompagnement éducatif auprès des jeunes	19
Logiques d'action à l'œuvre	14	Tableau 4	
Moments charnières du retour en formation	15	Résumé des pistes d'action préconisées par les chercheurs relativement au retour en formation	24
Expérience positive	16	Tableau 5	
Accompagnement nécessaire au cours du retour en formation	18	Importance accordée par le personnel enseignant aux besoins en matière de formation dans les centres d'éducation des adultes	26
Besoins psychoaffectifs et pédagogiques	19		
Besoins particuliers des jeunes immigrants	21		
Besoins en matière d'orientation éducative et professionnelle	23		
Besoins du personnel enseignant en matière d'accompagnement	25		
Création d'une communauté d'apprentissage professionnelle	28		
Conclusion	32		
Bibliographie	34		



INTRODUCTION

Les recherches universitaires en matière de persévérance et de réussite scolaires ont longtemps porté sur le problème du décrochage scolaire et sur les facteurs de risque qui y sont associés, notamment au secondaire, où le phénomène reste préoccupant au Québec. Elles ont donc très peu accordé d'attention à la formation générale des adultes, alors qu'un nombre important de jeunes décident de retourner aux études après avoir suivi un parcours scolaire atypique. Bien que les interruptions y soient nombreuses, les expériences rapportées par les jeunes sont globalement positives, leur passage à la formation générale des adultes leur permettant de s'aligner sur une trajectoire de réussite et de se rapprocher de leurs objectifs personnels. Ce constat nous oblige à revoir non seulement la notion de réussite, mais également le soutien offert au cours du retour en formation.

Au Québec, les centres d'éducation des adultes sont désormais considérés comme de véritables tremplins. Pour plusieurs jeunes, le passage en formation générale des adultes peut être un moment décisif dans une trajectoire scolaire ponctuée de difficultés et d'échecs; le retour aux études est alors vécu comme une expérience enrichissante qui dépasse, de loin, la stricte acquisition de connaissances ou de compétences. Il permet aux jeunes adultes de 16 à 24 ans de se créer une image de soi positive grâce aux succès qu'ils y vivent et à la qualité des relations qu'ils y établissent. Le cadre social et pédagogique des centres d'éducation des adultes contribue à améliorer, pour un pourcentage non négligeable de jeunes, l'estime de soi et la confiance dans ses capacités scolaires, tout en leur offrant une perspective d'avenir ou, du moins, en leur insufflant le désir de construire leur vie de façon plus autonome. Or, que la mesure de réussite soit l'obtention d'un diplôme ou toute autre mesure, le chemin reste parsemé d'embûches.

Dans la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie, la formation générale des adultes peut être considérée comme un passage multidimensionnel qui s'inscrit d'abord et avant tout dans la démarche personnelle de l'adulte. Même si tous les arguments concernant la nécessité d'obtenir minimalement un diplôme d'études secondaires pour augmenter son employabilité et son autonomie sont irréfutables, le milieu scolaire ne peut intervenir efficacement auprès du jeune s'il n'a pas d'abord formulé lui-même une demande éducative et entrepris une démarche de retour aux études.

Par conséquent, en formation générale des adultes, l'attention ne se limite plus à la stricte obtention d'un diplôme, elle se concentre aussi et surtout sur l'accompagnement d'un jeune dans son développement identitaire sur le plan affectif et cognitif. Ce changement de perspective a de profondes répercussions non seulement sur le rapport entre le personnel enseignant – le premier qui constate cette réalité, alors qu'il n'est pas formé pour y faire face – et les adultes de retour aux études, mais aussi sur les pratiques pédagogiques et sur l'ensemble de la structure organisationnelle dans laquelle cette réalité ne peut plus être ignorée.

Cette nouvelle prise en compte des véritables enjeux liés au retour aux études exige également l'adoption d'une nouvelle vision de l'école. Les enseignantes et les enseignants doivent travailler en plus grande collaboration avec leurs collègues et l'ensemble des intervenants concernés pour relever les défis de cet accompagnement.

Depuis une quinzaine d'années, un grand nombre de chercheurs au Québec ont commencé à se pencher plus particulièrement sur les besoins des jeunes de retour en formation ainsi que sur les conditions et les meilleures pratiques permettant de faciliter ce processus.

Ce Coup de pouce à la réussite! présente les résultats de neuf recherches menées entre 2007 et 2015 dans le cadre du Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires (PRPRS) du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Structuré en quatre parties, il décrit la diversité des profils en formation générale des adultes ainsi que les principaux besoins définis par les recherches chez les jeunes et le personnel enseignant. Il propose également des pistes d'action qui s'inscrivent dans la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie en incluant les dimensions affective et cognitive.





PORTRAIT DES JEUNES en formation générale des adultes

Au Québec, les commissions scolaires offrent des services en formation générale des adultes par l'intermédiaire de près de 200 centres d'éducation des adultes dans l'ensemble de la province. Selon les statistiques du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur¹, en 2012-2013, les effectifs de cette formation comptaient approximativement 193 000 personnes, dont une majorité inscrite au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Par ailleurs, 47 % des personnes en formation générale des adultes ont moins de 25 ans (dont une légère majorité d'hommes, soit 54 % contre 46 % de femmes).

Les personnes de retour en formation présentent une grande diversité de profils. Bien qu'il reste difficile de cerner ce phénomène sur le plan quantitatif, il est établi que le retour en formation est en nette augmentation depuis les 30 dernières années, à la suite de l'entrée massive des jeunes à l'éducation des adultes. Selon les estimations de l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes, le taux d'inscription à la formation générale des adultes des personnes de 25 ans ou plus sans diplôme est en constante progression : il serait passé de 12 % en 2006-2007 à 24 % en 2016-2017².

Par ailleurs, le taux de réussite scolaire à la formation générale des adultes aurait doublé entre les années 1988 et 2012³. En 2012, dans ce secteur, la proportion de titulaires d'un diplôme ou d'une qualification parmi les sortants du deuxième cycle du secondaire s'élevait à 45,8 %, alors qu'elle était seulement de 23,2 % en 1989. Il faut toutefois souligner que malgré l'engouement pour le retour en formation, la majorité des personnes inscrites n'obtient pas de diplôme⁴.

Outre la hausse continue de l'effectif et la population croissante des jeunes en formation générale des adultes, ce secteur est également interpellé par le nombre toujours plus grand de jeunes de 16 à 24 ans issus de l'immigration, surtout dans les commissions scolaires de la région de Montréal, alors que ce groupe présente des parcours scolaires nettement différents

¹ Voir MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. Direction des indicateurs et des statistiques, Portail informationnel, système Charlemagne, données au 2017-01-26

² Voir INSTITUT DE COOPÉRATION POUR L'ÉDUCATION DES ADULTES (2017). *Indicateurs de l'éducation*, [En ligne]. http://apprendre-agir.icea.qc.ca/index.php?title=INDICATEUR_18 (Consulté le 14 mars 2019).

³ Voir MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2015). *Indicateurs de l'éducation. Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire. Édition 2014*, [En ligne]. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/indicateurs_2014_fr.pdf

⁴ NDLR : Seulement deux des 10 services d'enseignement offerts à la formation générale des adultes mènent à la diplomation.

Voir : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_commm/14_00283_Document_dinformation_FGA_2014-2015_FR.pdf

de ceux des non-immigrants. Selon les données recueillies par Maryse Potvin (2014), en 2007, le ministère de l'Éducation estimait que 15 % des jeunes de 16 à 24 ans dans les centres d'éducation des adultes étaient issus de l'immigration. Parmi eux, de 60 à 87 % n'avaient pas le français comme langue maternelle (selon les commissions scolaires participant à l'étude).

Si les profils observés sont très hétérogènes, la comparaison des échantillons des recherches recensées ici fait ressortir une grande précarité chez les jeunes qui fréquentent les centres d'éducation des adultes. Par exemple, selon Carine Villemagne (2014), professeure spécialiste de l'éducation des adultes à l'Université de Sherbrooke, qui a mené une recherche sur les besoins particuliers des personnes inscrites dans un centre d'éducation des adultes de la Commission scolaire de Sherbrooke, un peu plus de 78 % d'entre elles vivent avec moins de 20 000 \$ par an et 40 % avec moins de 10 000 \$. Par conséquent, puisqu'elles vivent sous le seuil de pauvreté, elles manquent d'argent pour se nourrir, se loger et se vêtir, et donc aussi pour étudier.

Cette même recherche révèle également que près de 37 % des adultes de l'échantillon ont des problèmes de santé, surtout physique, qui peuvent entraver de façon importante ou ponctuelle leurs études. Quant aux problèmes de santé mentale, les adultes de retour en formation y font peu allusion, mais le personnel enseignant les constate au quotidien ou lors de situations de crise. Selon une recherche citée par Michelle Dumont (2013), professeure au Département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal, parmi les jeunes âgés de 16 à 18 ans qui fréquentent les centres d'éducation des adultes, plus de 60 % ont été classés comme élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA).

Cette chercheuse, qui a mené une étude sur les profils et les différents besoins de ces élèves en formation aux adultes, constate qu'un pourcentage élevé de jeunes a vécu une expérience scolaire marquée de difficultés avant d'arriver dans ce secteur. Lors de leur **parcours scolaire au secondaire**, les jeunes ont rapporté avoir eu un ou plusieurs troubles du comportement, d'apprentissage, d'absentéisme scolaire ou de toxicomanie. Seul un cinquième des jeunes mentionne ne pas avoir vécu de troubles particuliers. La très grande majorité des jeunes auraient aussi connu un retard scolaire dans une ou deux matières, d'une ou de deux années complètes. Environ un élève sur deux révèle avoir fréquenté une classe spéciale et les deux tiers ont fait appel à un service professionnel (voir encadré).

Aperçu du parcours scolaire au secondaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage inscrits en formation générale des adultes

- 35,5 % ont vécu des troubles du comportement.
- 33,3 % ont connu des troubles d'apprentissage.
- 35,8 % ont eu des problèmes d'absentéisme.
- 23,8 % ont connu des problèmes de toxicomanie.
- 18 % ont eu un retard scolaire dans une ou deux matières et de 19 à 29 % un retard d'une ou deux années complètes.
- 45,5 % ont fréquenté une classe spéciale au secondaire et 59,2 % ont fait appel à un service professionnel.

Source : Dumont (2013).

Selon l'étude de Dumont (2013), les jeunes de 19 à 24 ans s'adaptent mieux que ceux de 16 à 18 ans. Ils utilisent davantage les stratégies productives pour résoudre leurs difficultés. Par exemple, ils disent travailler plus fort pour réussir et pour reconnaître les obstacles qui les empêchent d'obtenir ce qu'ils veulent. Ils souhaitent être créatifs et penser à des solutions originales. Ce même groupe plus âgé exprime également un sentiment d'auto-efficacité plus élevé et il est plus optimiste.

La même étude révèle aussi que les filles, comparativement aux garçons, présentent davantage de facteurs de risque liés à leur passé et adoptent plus régulièrement des stratégies d'adaptation qui exigent de consulter l'autre (ex. : demander conseil à une personne qualifiée). Elles se disent également plus inquiètes pour l'avenir que les garçons. Elles ont exprimé un besoin plus grand de soutien affectif et de valorisation de leur sentiment de compétence. Elles veulent de plus avoir accès à des services d'orientation professionnelle ou scolaire et établir des liens entre les apprentissages et l'intégration socioprofessionnelle, comme le fait de savoir que leurs études serviront à réaliser leurs projets. Les filles souhaitent aussi recevoir plus de soutien pédagogique ainsi qu'un suivi et un encadrement individuels.

De leur côté, les garçons montrent un plus grand sentiment de compétence tout en exprimant une plus grande confiance en eux-mêmes. Ils se disent également plus habiles sur le plan scolaire. Sur le plan pédagogique, les garçons souhaitent faire davantage d'apprentissages dans l'action.

Profil des jeunes inscrits dans les centres d'éducation des adultes

- 47 % des personnes inscrites dans les centres d'éducation des adultes ont moins de 25 ans.
- 60 % des jeunes âgés de 16 à 18 ans fréquentant les centres d'éducation des adultes sont classés comme personnes handicapées ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.
- 78 % vivent avec moins de 20 000 dollars par an et 40 % avec moins de 10 000 dollars.
- 25 % sont en détresse ou en grande détresse (les filles davantage que les garçons).
- 15 % des jeunes de 16 à 24 ans sont issus de l'immigration. Parmi eux, environ les trois quarts n'ont pas le français comme langue maternelle.

Source : Dumont (2013), Villemagne (2014), ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2016).

QUATRE PRINCIPAUX PROFILS

Julie Marcotte (2010), professeure au Département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, a mené une recherche sur les facteurs associés à la persévérance et à l'abandon scolaire en formation générale des adultes⁵. Selon les résultats, les jeunes fréquentant les centres d'éducation des adultes se divisent en deux grandes catégories : les personnes qui ont un profil semblable aux autres jeunes adultes de leur âge, à l'exception de leur retard scolaire, et les jeunes qui ont un grand besoin d'aide et de soutien. Ces jeunes, dont le parcours est parsemé de difficultés multiples, sont exposés à des risques qui peuvent compromettre à nouveau leur persévérance et leur réussite scolaires. Les jeunes femmes de cet échantillon présentent davantage de facteurs de risque que les jeunes hommes en raison de leur vécu familial, passé et présent. Sur le plan de l'adaptation psychosociale, elles manifestent aussi plus de signes de dépression, de somatisation et de détresse.

De façon plus précise, quatre profils distincts (voir encadré) ont été dégagés de cette recherche. Si l'on regroupe les deux derniers profils, on constate que **25 % des jeunes sont en détresse ou en grande détresse**.

⁵ Au total, 386 jeunes de 16 à 24 ans inscrits dans 8 centres d'éducation des adultes de 6 commissions scolaires différentes des régions de la Capitale-Nationale, de la Mauricie et de l'Estrie ont participé à des sondages entre 2007-2009. Par la suite, 78 jeunes ont participé à l'entrevue de relance téléphonique.

Les jeunes sans problème majeur

La majorité des jeunes de l'échantillon correspondent au profil du jeune sans problème majeur (54 % ou 212 jeunes). Ce groupe est composé de 60 % d'hommes et de 40 % de femmes. L'absence de problèmes intériorisés sérieux (détresse psychologique) et de problèmes extériorisés ainsi que l'absence de traumatismes durant l'enfance caractérisent ce profil. Seul le quart de ces jeunes a reçu des services spécialisés en milieu scolaire et 5 % d'entre eux ont connu une expérience de placement. Selon Julie Marcotte (2010), il est possible de croire que ces jeunes suivent un cheminement éducationnel non linéaire et traditionnel sans que cela relève de problèmes psychosociaux sous-jacents.

Les jeunes ouverts et résilients

Le groupe des jeunes ouverts et résilients est composé de 82 personnes (21 % de l'échantillon). Les femmes y sont en plus grand nombre que les hommes (60 % contre 40 %). À peu de choses près, ce profil est le même que celui du groupe majoritaire en ce qui a trait à l'absence de problèmes intériorisés et extériorisés. Par ailleurs, parmi les quatre groupes dégagés, celui-ci présente le score d'estime de soi le plus élevé. En outre, plus du quart des jeunes de ce groupe ont été placés à l'extérieur de leur famille pendant l'enfance ou l'adolescence et près du tiers ont reçu des services spécialisés en milieu scolaire. Les services d'aide reçus et les scores élevés d'estime de soi et d'exploration identitaire ont contribué à l'hypothèse de résilience posée au sujet des jeunes de ce groupe.

Les jeunes victimisés et en détresse

Le troisième groupe comprend 47 jeunes (13 % de l'échantillon), dont 89 % sont des femmes. Ces jeunes femmes sont celles qui, dans l'échantillon, ont vécu le plus grand nombre de traumatismes pendant l'enfance, comme l'indiquent les scores élevés de mauvais traitements (physiques, émotionnels et sexuels). Elles présentent également un niveau élevé de détresse psychologique. Près de 31 % des jeunes de ce groupe mentionnent avoir eu des idées suicidaires dans la dernière année. En ce qui concerne les services reçus pendant l'enfance, 36 % ont déjà été placés à l'extérieur de leur famille, tandis que 47 % ont reçu des services spécialisés en milieu scolaire.

Les jeunes en grande détresse et ayant des troubles du comportement

Les 46 jeunes du quatrième groupe (12 % de l'échantillon), dont 54 % sont des femmes et 46 % des hommes, sont ceux qui présentent le profil de difficultés le plus lourd. En effet, ils affichent un niveau élevé de détresse psychologique et de problèmes extériorisés. De plus, près de la moitié (49 %) ont songé au suicide dans la dernière année. À ces difficultés s'ajoute un score très faible d'estime de soi. Les résultats montrent que près de la moitié de ces jeunes (49 %) ont reçu des services [psychosociaux] en milieu scolaire au cours de l'enfance et de l'adolescence.

PROFIL DES JEUNES IMMIGRANTS

L'immigration a de multiples répercussions sur toute l'expérience scolaire des jeunes. Or, leurs parcours en formation générale des adultes restent peu analysés. Maryse Potvin (2014), professeure de sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal, a mené une recherche qualitative auprès de 80 jeunes inscrits dans des centres d'éducation des adultes de différentes commissions scolaires (5 à Montréal et 1 à Sherbrooke) ainsi qu'auprès d'une centaine d'intervenants et de responsables de la formation générale des adultes. Les jeunes de 16 à 24 ans étaient des immigrants de première et de deuxième génération⁶ ainsi que des non-immigrants. L'objectif de la recherche était de mieux cerner les parcours scolaires et les pratiques institutionnelles à l'égard des jeunes immigrants en vue de définir leurs besoins. Parmi les principaux résultats, il ressort de nettes différences entre les parcours scolaires des jeunes immigrants et des non-immigrants. De plus, leurs besoins varient grandement selon qu'ils sont issus de la première ou de la deuxième génération. Selon Maryse Potvin, le regard des jeunes sur la formation générale des adultes varie en fonction de leur parcours.

⁶ Les jeunes nés à l'extérieur du Canada sont de première génération, les jeunes nés au Canada de parents immigrants sont de deuxième génération et les non-immigrants sont de troisième génération.

Jeunes immigrants de première génération

Parmi les jeunes de première génération (près de 60 % de l'échantillon), les parcours sont très diversifiés; ils varient en fonction de l'âge d'arrivée au Québec, de la maîtrise du français, de la scolarité effectuée au Québec et de la trajectoire de migration. L'équipe de Maryse Potvin a distingué quatre parcours différents au sein de ce groupe, dont le plus fréquent est celui de la **trajectoire en accéléré**. Ce parcours est celui de jeunes arrivés au Québec avant l'âge de 10 ans, ayant été en classe d'accueil au primaire et ayant accumulé un léger retard au secondaire, qui viennent terminer rapidement et en continuité, en formation générale des adultes, quelques cours obligatoires pour obtenir leur diplôme d'études secondaires. Ce parcours est également celui de jeunes arrivés à l'adolescence au Québec, scolarisés avant la migration et durant leur trajectoire de migration, et parlant le français à leur arrivée. Ceux-ci entrent directement à la formation générale des adultes ou transitent de la formation générale des jeunes à celle des adultes pour terminer rapidement leurs études secondaires.

Les autres trajectoires des jeunes de la première génération sont surtout caractérisées par l'ambiguïté, la nécessité d'apprendre le français ainsi que le chaos dans leur vie. Certains d'entre eux ne parlent pas le français à leur arrivée au Québec, vont en classe d'accueil au secondaire et sont souvent dirigés par l'établissement d'enseignement vers la formation générale des adultes dès l'âge de 16 ans, alors qu'ils n'ont pas les acquis de la troisième secondaire. D'autres jeunes ont vécu un déplacement prémigratoire, mais ont pu continuer leurs études pendant leur trajectoire de migration. Parfois, ils sont intégrés en classe d'accueil pendant une année ou ils entrent en francisation, en alphabétisation ou au présecondaire en formation générale des adultes. Parmi les jeunes de première génération, certains sont arrivés au pays par l'intermédiaire du programme de réunification familiale et d'autres viennent de pays en guerre et de camps de réfugiés. Ces jeunes ont connu des pertes dans leur famille ou de longues séparations d'avec les parents, ils étaient peu ou pas scolarisés avant leur arrivée. Ils se retrouvent souvent en classe d'adaptation scolaire au secondaire avant de passer à la formation générale des adultes. Leur cheminement est en « dents de scie ». Selon Maryse Potvin, ils ont besoin de soutien psychosocial et de temps pour se scolariser.

Jeunes immigrants de deuxième génération

Les jeunes immigrants de deuxième génération sont nés au Québec de parents immigrants (25 % de l'échantillon). Leurs trajectoires se ressemblent davantage que celles de la première génération. L'équipe de recherche a repéré des trajectoires de **continuité**, de **retour en formation** et de **va-et-vient**. Certains jeunes ont accumulé un léger retard au secondaire ou ils ont connu des échecs ou un redoublement et ils viennent terminer rapidement, en formation générale des adultes, un ou deux cours obligatoires pour obtenir leur diplôme d'études secondaires. D'autres sont des raccrocheurs types ayant le plus souvent interrompu leurs études entre la formation générale des jeunes et celle des adultes pendant un an ou deux. Ils sont également passés par le « cheminement particulier » au secondaire, les classes d'adaptation scolaire ou un centre spécialisé offrant des services complémentaires. Une minorité de jeunes de deuxième génération nés au Québec ont connu une trajectoire de va-et-vient entre d'autres provinces et pays avant de revenir au Québec et de se retrouver en formation générale des adultes.

À partir de ce portrait global des différents profils des jeunes en formation générale des adultes, il convient de réfléchir aux besoins de ces jeunes et à la capacité des centres d'éducation des adultes d'y répondre, en tenant compte de l'augmentation de la fréquentation des jeunes de moins de 20 ans, de l'importante proportion de jeunes manifestant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation et des signes de détresse ainsi que de la proportion croissante de jeunes immigrants aux parcours scolaires profondément influencés par l'expérience migratoire.

Compte tenu des caractéristiques de l'effectif fréquentant les centres d'éducation des adultes et de la complexité des parcours scolaires, il est évident que le maintien ou le retour aux études exige une motivation colossale et que les besoins en matière d'accompagnement sont très grands. Ce portrait laisse deviner également la tâche tout aussi colossale à laquelle le personnel enseignant et les différents intervenants en formation générale des adultes font face.



RETOUR AUX ÉTUDES

en formation générale des adultes

Pour bien saisir la réalité des jeunes qui décident de retourner aux études, il faut d'abord comprendre ce qui les a amenés à les interrompre. Bien que chaque parcours de vie soit distinct, il est possible de résumer le phénomène de l'interruption scolaire. Danielle Desmarais (2015) le décrit comme une **spirale** où l'accumulation de difficultés et d'échecs hypothèque la réussite scolaire ainsi que le développement personnel et social du jeune, ce qui l'amène à quitter l'école. Ces difficultés sont d'ordre personnel (troubles du comportement, problèmes de consommation, etc.); elles peuvent aussi être liées aux milieux de vie des jeunes (relations avec la famille, les pairs, le personnel scolaire, etc.) et, plus largement, à une série d'échecs dans la société. Cette accumulation de difficultés à un âge où l'identité est en pleine construction ébranle l'estime de soi des jeunes, au point où ils ne croient plus en la nécessité et en la pertinence de poursuivre leurs études.

En revanche, le retour en formation peut être perçu comme un **processus de réinvestissement actif** du jeune dans un projet, une redynamisation du rapport au savoir et à l'apprentissage. Il comporte aussi un certain nombre de défis mettant en jeu des possibilités de réussite ou d'échec. De façon générale, selon Carine Villemagne (2014), la persévérance scolaire des adultes est perçue en fonction des trois dimensions largement reconnues par la recherche : les dimensions intrapersonnelle, interpersonnelle et institutionnelle (voir tableau 1).

Tableau 1 | Dimensions de la persévérance scolaire chez les adultes

Dimension intrapersonnelle	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.
Dimension interpersonnelle	Les relations avec la famille, les pairs, la communauté, le travail et les employeurs ainsi que le milieu éducatif et ses formateurs.
Dimension institutionnelle	Les aspects liés aux programmes scolaires et parascolaires, à la culture et au climat scolaire.

Source : Villemagne (2014).

RETOUR EN FORMATION

D'après plusieurs recherches, le retour en formation relève de différents facteurs : une décision soudaine, souvent liée à un événement, la fréquentation d'une personne ayant réussi, les pressions de l'entourage ou le résultat d'un mûrissement et d'un calcul des avantages et des inconvénients, comme la possibilité de recevoir une aide financière du gouvernement. Or, cela peut prendre plusieurs mois, voire des années avant qu'un retour en formation se concrétise.

Dans la recherche de Rachel Bélisle (2015) auprès de 450 adultes sans diplôme de 18 à 64 ans ayant répondu à un sondage téléphonique, 60 % des répondants ont envisagé un retour aux études au cours des cinq dernières années précédentes, mais le nombre de projets de retour aux études diminue fortement en fonction du groupe d'âge. Tous les jeunes adultes de 18 à 24 ans ont déjà songé à retourner aux études, alors que cette proportion baisse chez les 25 à 34 ans et atteint son plus bas niveau chez les 55 à 64 ans. Par ailleurs, les adultes ayant des enfants à charge sont plus nombreux que les autres à avoir envisagé un retour aux études (69 % contre 57 %).

Parmi les motifs de retour aux études (voir tableau 2), les adultes mentionnent en majorité le souhait d'obtenir un diplôme reconnu, le plus désiré étant le diplôme d'études secondaires (29 %), suivi du diplôme d'études professionnelles (21 %), ensuite le souhait d'améliorer leurs compétences pour augmenter leur employabilité ou pour répondre à des intentions personnelles ou familiales, et, dans une très moindre mesure, pour faire des rencontres sociales.

Tableau 2 | Raisons justifiant le retour aux études chez les adultes sans diplôme

Raison	Pourcentage
Obtenir un diplôme reconnu	74,1 %
Améliorer ses compétences pour augmenter son employabilité	68,8 %
Améliorer ses compétences pour soi ou sa famille	65,2 %
Faire des rencontres ou des activités sociales	38,1 %

Source : Bélisle (2015).

Paul Bélanger (2007) a aussi constaté que la demande individuelle de formation de base la plus fréquente dans les centres d'éducation des adultes est d'obtenir le diplôme d'études secondaires pour améliorer sa situation professionnelle; elle s'exprime souvent au moment de la perte d'un emploi. Les autres demandes sont les suivantes : développer des compétences parentales et soutenir le cheminement scolaire de ses enfants, devenir un exemple pour ses enfants et sortir sa famille d'une histoire de faible scolarité, acquérir la maîtrise de la langue pour améliorer son intégration sociale et professionnelle (rencontrée surtout chez des personnes immigrantes qui peuvent être diplômées dans leur pays d'origine), compléter une démarche inachevée, obtenir les préalables à la formation professionnelle ou collégiale.

Or, parmi les adultes qui effectuent un retour aux études, plusieurs interrompent à nouveau leur parcours scolaire. La scolarisation par intermittence de ces adultes québécois est fréquente. Même en bénéficiant du financement d'un programme de formation de la main-d'œuvre, plusieurs adultes suspendront leur parcours vers un diplôme d'études secondaires. Les adultes non diplômés rencontrent de nombreux obstacles pour accéder à une formation structurée, s'y maintenir et obtenir un premier diplôme.



AMBIVALENCE RESSENTIE

Que le désir justifiant le retour aux études soit d'améliorer ses conditions de vie ou de se construire soi-même, cet élan, aussi légitime soit-il, s'accompagne d'une certaine **ambivalence** liée à des expériences d'échecs antérieurs et à un manque de soutien actuel.

Dans le volet qualitatif de la recherche de Rachel Bélisle (2015) présentant les propos de 135 adultes sans diplôme de différents groupes d'âge, l'ambivalence à l'égard du retour en formation de base n'est pas ressentie par tous. Les adultes qui ne sont pas intéressés par la formation scolaire, qui occupent un emploi satisfaisant ou qui en ont trouvé un facilement n'éprouvent pas d'ambivalence. En revanche, les adultes n'ayant jamais effectué de retour aux études, ceux qui sont de retour en formation dans un établissement scolaire et ceux qui ont interrompu leur formation après y être retournés sont ambivalents à l'égard d'un projet de retour aux études.

Les sources et les contextes d'ambivalence sont associés à l'adversité vécue ou appréhendée sur le marché du travail et à la fragilité des relations ou de l'image de soi en société. Les adultes peuvent éprouver ce sentiment d'ambivalence sur une longue période et développer différentes stratégies pour le gérer. Divers événements ou contextes problématiques non résolus peuvent les amener à interrompre soudainement leur projet.

Selon Rachel Bélisle (2015), le désir de se sortir d'une situation précaire, à la source du retour aux études, est parfois ébranlé par les nouveaux risques qu'il faut prendre et qui peuvent accentuer la précarité. D'autres risques existent : ne pas obtenir d'aide financière ou obtenir une aide insuffisante au maintien du niveau de vie actuel, déjà souvent modeste. Il importe aussi de mentionner la crainte de devoir revêtir à nouveau le rôle de l'élève, habituellement associé à l'échec ou à des expériences scolaires difficiles.

Or, ce qui suscite surtout l'ambivalence chez les adultes, ce sont les conséquences sur les conditions de vie à court terme que pourrait avoir un retour en formation. Dans une moindre mesure, l'ambivalence prend aussi sa source dans les relations avec l'entourage ou l'environnement social. Rachel Bélisle (2015) a d'ailleurs remarqué que dans toutes les situations d'ambivalence relationnelle examinées, ce sont les liens qui ont finalement prévalu sur le retour aux études. Qu'il s'agisse de la présence d'enfants, d'un proche en dépression ou souffrant d'alcoolisme, ou de la peur de perdre une relation avec une personne importante, cette dimension a pris le dessus sur le projet de retour aux études.

Pour arriver à dénouer l'ambivalence, les adultes doivent user de créativité. L'équipe de Rachel Bélisle a constaté que lorsque les adultes parviennent à gérer leur ambivalence à l'égard du retour à la formation de base, ils semblent particulièrement ouverts aux conseils de leur entourage, du personnel enseignant et des intervenants du domaine de l'orientation scolaire et professionnelle. Ces conseils et les processus engagés les aident à trouver de nouvelles solutions, par exemple à chercher de l'aide professionnelle en orientation.

L'équipe de Rachel Bélisle mentionne également que les services reçus par les adultes les aident à apaiser leur ambivalence : services d'aide pour obtenir l'aide financière nécessaire au retour en formation de base, pour réfléchir au réalisme d'un projet, pour se maintenir en formation ou pour trouver des solutions de rechange au projet de formation actuel.

LOGIQUES D'ACTION À L'ŒUVRE

Selon Paul Bélanger (2007), pour mieux comprendre la problématique de la réussite éducative en éducation des adultes, il faut approfondir les connaissances sur les diverses logiques d'action à l'œuvre. La réussite doit être perçue à la fois comme un processus et un aboutissement mettant constamment en interaction les objectifs officiels des programmes et les attentes subjectives des adultes. Le chercheur est d'ailleurs convaincu qu'il ne peut y avoir de mobilisation de ces personnes sans la reconnaissance de cette dimension subjective.

Pour saisir comment l'expérience scolaire d'un même programme officiel de formation de base peut être vécue différemment par chaque adulte et comment elle s'inscrit dans son parcours éducatif particulier, Paul Bélanger a mené une recherche qualitative biographique auprès de 36 adultes inscrits dans trois centres d'éducation des adultes en milieu rural, semi-rural et urbain. Des entrevues semi-dirigées ont été effectuées auprès des adultes participants, des intervenants et du personnel enseignant.

Le chercheur a décrit trois profils de réussite à partir de l'analyse des récits, en fonction du degré d'atteinte de leurs objectifs personnels de formation au premier cycle du diplôme d'études secondaires : **1. Réussite complète; 2. Réussite partielle; 3. Absence de réussite.**

De l'échantillon total, 35 % des adultes ont réussi leurs études. Ces adultes, surtout jeunes et de milieu rural, n'avaient connu aucun abandon ni à la formation initiale ni à l'éducation des adultes. Ce groupe était composé surtout d'hommes célibataires de moins de 25 ans qui étudiaient à temps plein. Cinq étaient des immigrants récents. Le chercheur a aussi relevé que 42 % des adultes de l'échantillon étaient en voie de réussir leurs études. Ce groupe, plus âgé et vivant majoritairement en milieu semi-urbain, a connu un parcours éducatif ardu, mais il semblait progresser vers l'atteinte des objectifs. Enfin, 24 % des adultes de l'échantillon ne semblaient pas inscrits dans une trajectoire de réussite. Ces adultes, sans particularité démographique sauf une continuité éducative difficile, n'ont pas montré de progression significative vers l'atteinte des objectifs fixés.

La réussite éducative est complexe. Elle ne peut être réduite à l'obtention d'un diplôme scolaire, d'après Paul Bélanger (2007), qui est convaincu que les parcours éducatifs passés pèsent lourd dans la balance. Le chercheur a d'ailleurs relevé une continuité positive chez les adultes qui ont réussi leur projet de retour aux études : l'adulte retrouve le statut scolaire qu'on attend de lui dans la société et qu'il n'a pas obtenu au départ en raison d'un accident de parcours ou d'une erreur de jeunesse. Chez ceux dont la réussite était en cours, l'adulte est parvenu à rompre avec son parcours passé en formation initiale. En revanche, le chercheur a noté une continuité négative chez les adultes qui n'ont pas progressé dans leur retour aux études. Ces derniers cumulent les revers et vivent des interruptions constantes, de la formation initiale à la formation ultérieure.

La décision de retourner aux études repose sur des motivations différentes chez les adultes ayant quitté la formation initiale depuis un certain temps par comparaison avec les jeunes adultes encore près du milieu scolaire. Paul Bélanger a constaté que, chez les adultes ayant réussi leur retour aux études, cette décision consistait au départ à **redresser un parcours de vie** en vue de poursuivre un projet. Chez ceux dont la réussite, plus laborieuse, était en cours, la décision était plutôt fondée sur un désir profond de bifurcation, de transition vers un nouveau projet de vie. Alors que chez ceux dont le projet a échoué, un virage a été tenté, mais les adultes n'avaient ni l'environnement ni les ressources leur permettant de relever le défi.

Peu importe le profil, cet événement intensif est vécu par l'adulte comme un moment fort qui marque son parcours de vie : la confiance, l'estime de soi, la construction d'une image positive de soi sont des thèmes récurrents de la réussite subjective. Les moments de réussite (par exemple le fait d'avoir réussi à dépasser la peur du français et d'avoir développé une habitude de lecture) sont des expériences perçues comme fort gratifiantes. Paul Bélanger souligne qu'à travers sa formation, l'adulte forme et transforme son identité. Et cette phase intensive de construction de soi débute dès l'émergence, encore fragile, du besoin ressenti de retourner en formation.



MOMENTS CHARNIÈRES DU RETOUR EN FORMATION

Dans une étude antérieure, l'équipe de Danielle Desmarais⁷ a déterminé des moments cruciaux dans le retour en formation à l'éducation des adultes : l'arrivée au centre d'éducation des adultes, les premières semaines et les quelques mois suivant le début de la formation.

Elle souligne que de nombreux jeunes quittent l'école secondaire pour s'inscrire à un programme d'éducation aux adultes en pensant que le parcours scolaire y sera plus facile et plus rapide. Or, dès l'arrivée au centre, certains songent déjà à abandonner. Danielle Desmarais a repéré des conditions qui permettent d'éviter ce type de situation : une intention explicite, de l'information sur le marché de l'emploi et différentes modalités d'accompagnement.

Après quelques semaines, l'engagement du jeune dans sa formation et sa confiance en lui-même se développent progressivement, mais le soutien reste nécessaire. Le jeune commence à établir un autre rapport au monde et tente de se l'approprier différemment. La composante relationnelle joue ici un rôle central.

Le dernier moment, après quelques mois en formation des adultes, est tout aussi crucial. Selon une étude citée par Danielle Desmarais (2015), près de 60 % des jeunes abandonnent leur parcours. Les expériences de réussite, les encouragements et le fait d'entrevoir la fin du processus de formation doivent donc être mis en évidence, de façon à faire contrepoids aux difficultés rencontrées en cours de route.

De son côté, Carine Villemagne (2014) a montré que plusieurs adultes modifient rapidement leur projet après leur retour en formation. Dans sa recherche auprès de 65 adultes inscrits dans un centre d'éducation des adultes en Estrie, elle souligne que 50 % d'entre eux avaient déjà apporté des modifications à leur profil de formation (ils étaient au centre depuis au moins trois mois). Selon la chercheuse, ce phénomène peut traduire une ouverture du centre au rythme d'apprentissage et aux besoins des adultes, mais il peut aussi refléter une instabilité quant au choix de carrière ou être le symptôme de difficultés d'apprentissage incitant les adultes à se réorienter.

⁷ Voir Danielle DESMARAIS et coll. (2012). *Contre le décrochage scolaire par l'accompagnement éducatif. Une étude sur la contribution des organismes communautaires*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

À partir d'une recherche internationale menée auprès de jeunes du Québec, de l'Espagne, de la Belgique et de la France, Danielle Desmarais (2015) a pu dégager des caractéristiques communes au processus de retour en formation qui favorise la persévérance scolaire. Ces caractéristiques sont liées à l'intention derrière le projet de retour aux études, à la qualité de la relation éducative de même qu'aux contenus et à la pédagogie (voir encadré).

L'intention derrière le retour en formation

Les jeunes eux-mêmes le répètent, et ils sont totalement appuyés en cela par les adultes qui les accompagnent : l'engagement doit reposer sur la volonté personnelle. Si l'engagement individuel est essentiel, l'intentionnalité doit s'accompagner de l'espoir de réussir qui peut, toutefois, se développer progressivement en cours de formation. Les intentions ne sont pas toujours axées sur l'emploi. Certains jeunes formulent aussi des objectifs de construction de soi.

La relation éducative

Les relations sont au centre des propos des jeunes. La relation éducative avec les adultes qui les accompagnent au centre d'éducation des adultes et les relations avec les pairs qui partagent leur cheminement scolaire jouent un rôle déterminant dans la persévérance. Plus ces relations sont empreintes de respect et de chaleur, plus le jeune développe sa capacité de se construire. Carine Villemagne (2014) affirme également que le climat de la classe est décisif dans la persévérance des adultes inscrits dans un centre d'éducation. La relation maître-apprenant, la valeur accordée à l'apprentissage et la motivation à apprendre sont des dimensions-clés, souligne-t-elle dans son rapport de recherche.

Les contenus et la pédagogie

Les contenus proposés et la dynamique pédagogique qui sert de soutien à l'apprentissage sont étroitement liés à la relation éducative. L'utilisation de stratégies pédagogiques faisant appel à une diversité de processus où le jeune peut s'engager comme sujet (et modifier son rapport au monde) dans la situation contribue à sa persévérance. La complémentarité des stratégies pédagogiques permet de soutenir le plus grand nombre possible d'adultes inscrits dans les centres. Alors que l'approche individualisée accroît la responsabilité, l'émancipation sociale et l'autonomie, l'approche de groupe introduit une dimension interactive à partir des discussions, du travail, de la coconstruction de savoirs et de la collaboration.

EXPÉRIENCE POSITIVE

Un an après la collecte initiale de données, l'équipe de Julie Marcotte (2010) a relancé 78 jeunes lors d'une entrevue téléphonique pour savoir comment l'expérience vécue en centre d'éducation des adultes avait contribué à leur cheminement. La majorité d'entre eux étaient toujours en formation, mais certains avaient abandonné pour des raisons d'intégration en emploi ou pour des raisons de maternité ou de congé parental. D'autres ont mentionné avoir « arrêté leur formation » temporairement, mais ils ne se considèrent pas comme des « décrocheurs ».

Selon les propos des jeunes (voir encadré), l'expérience en général est positive – ce qu'a également constaté Carine Villemagne (2014) dans sa recherche, qui montre que 66,2 % des adultes inscrits dans un centre d'éducation des adultes ont jugé que la formation est utile. L'équipe de Julie Marcotte a interrogé les jeunes sur les aspects les plus appréciés au centre et ceux qui le sont moins, sur le personnel enseignant ainsi que sur ce qu'ils ont appris sur eux-mêmes depuis leur inscription au centre. Dans l'ensemble, ils apprécient le soutien reçu, l'ouverture du personnel enseignant et la possibilité d'avancer à leur propre rythme grâce à l'enseignement individualisé.

Les propos portant précisément sur le personnel enseignant soulignent les qualités suivantes : l'engagement, le dévouement, la compréhension, l'écoute et le respect à l'égard des apprenants. En revanche sont nettement moins appréciés la rigidité de la réglementation relative aux absences, le sentiment de ne pas être traité comme un adulte, le manque de discipline et de disponibilité de certains membres du personnel enseignant ainsi que les cours magistraux.

Le rôle positif des centres d'éducation des adultes dans les trajectoires des jeunes se répercute de façon encore plus claire, selon Julie Marcotte, sur la connaissance de soi. Les jeunes ont signalé avoir découvert un éventail de forces en eux-mêmes, comme l'autonomie, des capacités d'apprentissage, la confiance, la capacité de réussir et la persévérance – ce qui s'inscrit de plain-pied dans les enjeux fondamentaux d'un apprentissage tout au long de la vie.

Aspects appréciés du centre d'éducation des adultes et du personnel enseignant

« Ce que j'aime, c'est qu'on peut avancer à notre rythme, on peut aller plus vite comme plus lentement, pis aussi on peut plus se préparer pour les examens, comme on a les prétests, des choses comme ça. »

« Les profs. Ah! Ils sont tellement gentils! C'est tellement différent du cégep, parce qu'ils nous aident tellement pour avancer. »

« Elle s'intéressait vraiment à nous. Elle voulait vraiment qu'on réussisse. [...] se faire appuyer comme ça, c'est quand même assez encourageant, c'est ça qui nous aide à passer au travers. »

« C'est la communication avec les autres [...], il y a beaucoup d'immigrants, donc les différences culturelles et ces choses-là ça serait la première chose que je trouvais intéressante. »

Aspects critiqués du centre d'éducation des adultes et du personnel enseignant

« J'trouve que c'est très sévère, même pour les étudiants qui sont parents, la réglementation sur l'absentéisme. Aussi les retards, quand on prend du retard dans les cours. J'ai trouvé ça un peu spécial qu'y'ait pas de clause spéciale pour les parents étudiants. Normalement, ce sont des gens particuliers qui se retrouvent dans ces centres-là, c'est des gens qui n'ont pas suivi un parcours comme tout le monde. »

« Des fois c'est long faire les livres. Pis quand y'a trop de monde dans les classes je trouve qu'on est moins bien entourés. [...] des fois tu demandes une explication pis tu peux pas l'avoir parce qu'y a trop de monde. »

« Au niveau des absences, tout le temps obligé de se justifier à ce niveau-là [...] j'pense que j'sais où je m'en vais dans la vie, donc avoir toujours besoin de me justifier, j'trouve ça un peu lassant. »

Propos sur la connaissance de soi

« J'ai appris que je pouvais me débrouiller toute seule, que je pouvais m'organiser pis être autonome. [...] Voir mes capacités d'apprentissage. Ça m'a valorisée de voir ça. »

« J'ai appris que si je persévère, je peux aller loin dans la vie. »

« Que je suis capable de faire plus que ce que je pensais. »

« Être indépendant, ben autonome plus puis, tsé c'est vraiment entre tes mains, c'est toi qui décides d'avancer par toi-même. »



ACCOMPAGNEMENT NÉCESSAIRE au cours du retour en formation

Paul Bélanger (2007) a fait le constat suivant : ce ne sont pas les problèmes d'apprentissage qui font la différence entre les expériences éducatives, mais le **soutien individuel** lors de l'émergence de difficultés. Or, la facilité à demander de l'aide n'est pas une disposition naturelle chez tous les adultes inscrits en formation générale des adultes. De plus, le soutien fourni « à la demande » pénalise les demandeurs craintifs et exerce une sélection silencieuse. Selon le chercheur, de façon paradoxale, le soutien institutionnel offert bénéficie ainsi à ceux qui en ont peut-être le moins besoin comparativement aux autres qui n'osent exprimer de demande.

La recherche de Paul Bélanger sur la diversité des trajectoires de réussite montre à quel point le soutien donné avant la formation est important pour que l'adulte formule une demande et prenne la décision de s'inscrire à la formation générale de base. Chez les adultes fréquentant les centres d'éducation, l'enjeu est la possibilité de changer de destinée éducative. Le problème n'est pas de l'ordre de la perception de l'utilité d'une telle formation, explique le chercheur, mais des doutes, sinon des craintes de pouvoir y participer et, donc, des obstacles matériels et des appréhensions psychologiques à surmonter.

Par ailleurs, certaines logiques d'intervention favorisent plus que d'autres le maintien dans un projet de retour en formation, d'après les constats de Rachel Bélisle (2015). Ces démarches tiennent compte des contextes de vie des adultes, de leurs ressources, des limites personnelles et environnementales, mais aussi de l'importance cruciale des premiers mois de réalisation du projet de retour en formation et du soutien disponible – en somme de la qualité de l'accompagnement. À cet égard, Paul Bélanger estime que le soutien individualisé doit être renforcé. L'aide à la formulation du projet de formation des adultes lors de l'accueil dans les centres, le temps qui leur est consacré par le personnel enseignant ainsi que le soutien des conseillers pédagogiques sont des éléments à bonifier, tout comme les services spécialisés, le suivi et la relance pour vraiment les accompagner dans leur réussite éducative.

BESOINS PSYCHOAFFECTIFS ET PÉDAGOGIQUES

Parmi les pistes de solution préconisées par Danielle Desmarais (2015) pour le succès du retour à l'école, la toute première a trait à l'accompagnement psychosocial des jeunes avant et pendant le retour en formation. Compte tenu des métamorphoses vécues à l'adolescence, les jeunes éprouvent le besoin que leur vécu personnel soit pris en compte par les adultes à l'école. Un suivi psychosocial et un accompagnement au cours de certaines étapes de l'adolescence seraient sans doute indiqués et éviteraient surtout que le jeune soit stigmatisé et s'enlise dans une accumulation d'échecs ayant des incidences directes sur son estime de soi et sur son cheminement scolaire en général. Carine Villemagne (2014) recommande également de repenser l'aide en santé offerte aux jeunes adultes, notamment par le renfort ou la création de services de psychologie et d'infirmerie dans les centres d'éducation des adultes. Elle suggère aussi d'encourager la collaboration avec un centre intégré de santé et de services sociaux (CISSS) en vue de mettre en place un service de suivi et de soutien sanitaire pour les adultes. D'autres pistes suggérées par Danielle Desmarais pour mieux répondre aux besoins des jeunes adultes de retour en formation sont liées à l'accompagnement éducatif (voir tableau 3).

Tableau 3 | Pratiques d'accompagnement éducatif auprès des jeunes

Pratique d'accompagnement éducatif	Point à retenir
Valoriser l'engagement et les initiatives des jeunes	Reconnaître les domaines au sein desquels les jeunes ont autorité Valoriser l'engagement social et la responsabilisation Donner du pouvoir et de l'autorité aux jeunes en soutenant leurs initiatives
Reconnaître les acquis des jeunes	Reconnaître les acquis des apprentissages au travail ou dans les relations sociales quotidiennes qui pourraient être soumis à une « validation des acquis de l'expérience » (VAE), à l'image du dispositif qui existe en France ⁸
Lancer des initiatives de concertation avec les employeurs d'une région	Faciliter la conciliation travail-études des jeunes de retour en formation par des initiatives de concertation avec des employeurs, en vue de favoriser l'autonomie financière et la persévérance scolaire
Reconnaître les initiatives du personnel enseignant et des autres professionnels des centres d'éducation des adultes	Faire connaître et reconnaître les initiatives novatrices des adultes accompagnateurs pour susciter une émulation, voire une coformation dans les équipes-écoles en formation générale des adultes et pour créer des passerelles avec les autres milieux
Créer des dispositifs novateurs	Mener de la recherche-action-formation pour encourager le transfert de connaissances Ce type de projet permet de créer une communauté de praticiens (un espace de coformation) fondée sur la mobilisation des connaissances pour concevoir, améliorer et expérimenter des pratiques d'accompagnement (piste également recommandée par Villemagne, 2014).

Source : Desmarais (2015).

⁸ D'après le ministère de l'Éducation nationale en France, la validation des acquis de l'expérience (VAE) est une mesure qui permet à toute personne, peu importe son âge, son niveau d'études ou son statut, de faire valider les acquis de son expérience pour obtenir une certification professionnelle. La VAE permet d'obtenir, en totalité ou en partie, un diplôme, un titre ou un certificat de qualification professionnelle inscrit au Répertoire national des certifications professionnelles. Trois ans d'expérience en rapport avec le contenu de la certification visée sont nécessaires.

Danielle Desmarais a aussi dégagé des pratiques novatrices transversales permettant de bien accompagner les jeunes de retour en formation⁹ :

- une approche globale du jeune;
- la création d'un véritable milieu de vie pour les adultes et le personnel qui les accompagne;
- la création de relations significatives entre le jeune et un ou des adultes accompagnateurs;
- l'offre d'un accompagnement individualisé en complément d'un accompagnement de groupe;
- la collaboration entre les secteurs des jeunes et des adultes d'une commission scolaire;
- la collaboration entre le centre d'éducation des adultes et les organismes communautaires sur le territoire couvert par le centre.

Dans la recherche de Michelle Dumont (2013) sur les profils et les différents besoins des personnes handicapées ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en formation des adultes, **cinq besoins d'accompagnement** ont été définis et convergent vers les résultats de la recherche précitée : appréhender le jeune dans sa globalité et sa singularité, établir une relation de qualité avec les apprenants, encourager le sentiment de maîtrise et de connaissance de soi, mettre en place une communauté d'apprentissage entre les apprenants, lier les apprentissages aux objectifs d'insertion socioprofessionnelle.

Les **dimensions affective et cognitive de l'apprentissage** ressortent de façon particulièrement forte dans cette recherche. Des groupes de discussion réunissant des jeunes de 16 à 18 ans ont permis de définir des éléments importants sur le plan affectif : le soutien de l'entourage, notamment des pairs, mais aussi du personnel des centres d'éducation des adultes. Les jeunes apprécient, par exemple, le temps individuel passé avec le personnel enseignant, les encouragements ainsi que l'accès aux services d'orthopédagogie et d'orientation professionnelle.

Le sentiment d'appartenance a aussi été évoqué. Lorsque le personnel enseignant est patient, qu'il met en confiance le jeune et l'aide, il renforce le sentiment d'appartenance et de soutien. Un rapport apprenants-enseignants moins élevé, la tenue d'activités parascolaires et les attitudes du personnel enseignant contribuent également à créer ce sentiment d'appartenance. D'après la chercheuse, les jeunes souhaitent côtoyer des enseignantes et des enseignants heureux d'être à l'école, enjoués et qui connaissent bien la matière enseignée.

En fait, plusieurs chercheurs encouragent fortement la création d'un véritable milieu de vie où le sentiment d'appartenance des adultes au centre d'éducation pourrait être renforcé. Carine Villemagne (2014) explique que 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 est positive, car elle induit une dimension collective et contribue à la construction de l'identité des personnes.

La chercheuse recommande d'ailleurs de mettre à la disposition des apprenants des locaux d'études pour favoriser leur bien-être et l'étude au centre d'éducation des adultes, considéré comme un milieu de vie. L'offre d'activités parascolaires pourrait aussi être améliorée en réponse aux aspirations des adultes, par la création de relations entre le personnel du centre et les adultes et entre les adultes inscrits au centre. Elle recommande également d'encourager l'établissement de relations avec la direction du centre (plutôt que de se limiter à la gestion des problèmes) et de favoriser la participation des formateurs aux activités parascolaires.

Quant à la dimension cognitive, les propos formulés en groupes de discussion dans la recherche de Michelle Dumont (2013) mettent en évidence l'importance d'adopter une diversité de pratiques. Par exemple, les jeunes souhaitent travailler sur des sujets d'écriture variés, recourir à la pratique guidée et disposer de modèles et d'exemples explicites. Selon la chercheuse, ils manifestent le besoin de voir les apprentissages de différentes façons et à plusieurs reprises. Les adultes de retour en formation font aussi allusion à la différenciation en matière d'apprentissage.

⁹ Ces pratiques transversales sont tirées d'une série de capsules vidéo portant sur des expériences vécues dans différentes régions au Québec. Les capsules vidéo peuvent être consultées à l'adresse suivante : www.parcours.uqam.ca.

Carine Villemagne (2014) recommande également de diversifier les choix pédagogiques et didactiques pour rompre avec la stratégie unique des explications et de l'apprentissage individualisé. Elle suggère d'introduire une formule mixte conjuguant des approches par projet dans des contextes authentiques – faisant référence à des situations de vie pour que les adultes puissent véritablement participer à la construction de leurs apprentissages – et des approches plus individualisées.

Cette recommandation est aussi appuyée par Maryse Potvin (2014), qui suggère de recourir à une diversité d'approches pédagogiques pouvant stimuler les jeunes en formation générale des adultes : approche participative et coopérative en classe, y compris des cours magistraux, activités et visites scolaires, travaux en équipe, tutorat entre pairs, utilisation des technologies et des formes artistiques significatives pour les jeunes, etc.

BESOINS PARTICULIERS DES JEUNES IMMIGRANTS

En croisant les points de vue des jeunes et de leurs intervenants, Maryse Potvin (2014) révèle que la formation générale des adultes est un lieu de persévérants et de raccrocheurs, mais qui comble partiellement les besoins psychopédagogiques, linguistiques et scolaires des jeunes immigrants en difficulté, arrivés au cours de leurs études secondaires, peu francisés et en situation de grand retard scolaire et d'adaptation. Plusieurs de ces jeunes n'ont jamais décroché, mais ils ont été orientés vers la formation générale des adultes ou fortement « incités » à y aller par leur école secondaire.

Divers facteurs, notamment migratoires et institutionnels, peuvent avoir ralenti ou empêché l'obtention de leur diplôme d'études secondaires avant l'âge de 20 ans – des facteurs qui ne sont pas uniquement d'ordre personnel ou psychosocial. Les intervenants rencontrés mentionnent que de plus en plus de jeunes en difficulté dans les écoles secondaires se tournent vers la formation générale des adultes et que ce milieu comble difficilement les besoins des jeunes immigrants. Peu importe la diversité des trajectoires empruntées, l'arrivée entre 14 et 17 ans au Québec, la faible maîtrise de la langue française et la sous-scolarisation sont des facteurs de risque chez les jeunes en formation générale des adultes issus de l'immigration.

Par ailleurs, selon Maryse Potvin, les situations familiales, migratoires et sociales complexes ont des répercussions sur les parcours scolaires et influencent la motivation ainsi que l'image de soi des jeunes. Plusieurs se sentent ou se sont déjà sentis en situation de détresse psychologique, ce qui les aurait amenés à se désintéresser de l'école pendant leur parcours.

D'autres obstacles nuisent à la scolarité des jeunes issus de l'immigration. Ils sont liés à la méconnaissance du fonctionnement du système social et scolaire au Québec ainsi qu'à l'absence de repères des jeunes et de leur famille, surtout lorsqu'ils maîtrisent peu le français. À ce sujet, les intervenants ayant participé à cette recherche reconnaissent aussi que cette méconnaissance n'est pas prise en compte à l'inscription et à l'accueil dans les centres d'éducation des adultes ou les services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA)¹⁰, ce qui peut compromettre la mise en place d'un accompagnement approprié.

En ce qui a trait aux établissements scolaires, la recherche a mis en évidence les problèmes de passerelles entre les secteurs des jeunes et des adultes ainsi que ceux de l'évaluation et du classement des élèves issus de l'immigration, qui font face à la bureaucratisation. Maryse Potvin recommande de prendre en compte leurs réalités migratoires de même que leurs antécédents scolaires et linguistiques. Or, dans le contexte, c'est tout un défi de poser des diagnostics distinguant les difficultés linguistiques, d'apprentissage ou de retard scolaire, d'effectuer des classements en fonction de ces difficultés et d'offrir le soutien en conséquence. Les enseignantes et les enseignants se sentent impuissants à faire toutes ces distinctions en raison du manque de ressources, de formation et de soutien du personnel des services complémentaires.

¹⁰ Les services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA) visent à soutenir l'adulte, inscrit ou non en formation générale ou en formation professionnelle, dans sa démarche de réalisation d'un projet professionnel ou de formation.

D'ailleurs, les immigrants arrivés entre 14 et 17 ans qui sont restés un an ou deux en classe d'accueil et qui avaient atteint un niveau avancé au secondaire dans leur pays d'origine se sentent injustement traités, mis en retard et frustrés par les « déclassements ». Selon les témoignages recueillis dans la recherche de Maryse Potvin, ils se considèrent comme impuissants par rapport à ce qui leur arrive. À telle enseigne que l'équipe de recherche recommande de garder en formation des jeunes une partie des jeunes immigrants arrivés tard au secondaire, malgré leur situation de grand retard scolaire, et d'adapter les services en conséquence. En revanche, les jeunes réfugiés en situation de retard scolaire et ceux qui reviennent en formation après avoir interrompu leurs études, souvent de deuxième génération, ont généralement une expérience plus positive de la formation générale aux adultes. Ils la perçoivent comme une occasion de réussir plutôt que de la considérer comme un passage obligé et imposé.

Dans sa recherche où le tiers de l'échantillon était composé d'adultes issus de l'immigration, Carine Villemagne (2014) a noté que ces apprenants n'ont pas toujours les mêmes comportements ni les mêmes besoins que les adultes non immigrants. Elle rappelle que, globalement, les immigrants sont plus scolarisés et que leurs choix scolaires sont influencés par le contexte de leur immigration (guerre, crise, etc.). Compte tenu des difficultés éprouvées en français, leur grande préoccupation est celle de leur intégration à la société d'accueil et leur besoin de maîtriser la langue pour se faire comprendre au quotidien. Selon la chercheuse, en classe, ils exigent très peu d'attention et ont parfois tendance à être trop discrets et timides à l'égard des formateurs. Elle recommande donc de favoriser la communication interculturelle en classe et au centre d'éducation des adultes et de mettre en place des stratégies pour répondre aux besoins d'apprentissage de la langue française chez les immigrants.



BESOINS EN MATIÈRE D'ORIENTATION ÉDUCATIVE ET PROFESSIONNELLE

Rachel Bélisle (2015), professeure spécialiste de l'orientation professionnelle à l'Université de Sherbrooke, s'est penchée sur le point de vue des adultes sans diplôme pour mieux cerner leurs besoins en matière d'orientation professionnelle. Elle souligne la difficulté de dresser un portrait précis du nombre d'adultes faisant appel à des services d'orientation, car le domaine est difficile à délimiter. Les intervenants viennent de formations et d'horizons diversifiés et travaillent au sein d'organismes tout aussi variés. Avant cette recherche de Bélisle, aucune étude ne portait précisément sur l'accès des adultes sans diplôme aux services d'orientation, qu'il s'agisse des services dits universels d'information sur le marché du travail et les offres d'emploi ou des services d'orientation plus personnalisés dans les centres locaux d'emploi ou dans les ressources externes.

En fait, la chercheuse a constaté que les études et les intervenants du milieu de l'éducation et de la formation des adultes n'associent toujours pas directement le domaine de l'orientation aux stratégies favorisant l'apprentissage tout au long de la vie. Plutôt que de se limiter à la notion plus traditionnelle d'orientation professionnelle, l'équipe de Rachel Bélisle (2015) a préféré recourir à l'orientation éducative et professionnelle, qui souligne l'importance donnée à l'apprentissage tout au long de la vie. Dans cette perspective élargie, il s'agit des activités qui peuvent aider les personnes à faire des choix en matière d'éducation et de travail et à réaliser leurs projets, dans un sens large : contextes formels, non formels et informels d'apprentissage et de travail, emploi salarié, entrepreneuriat, stages non rémunérés, bénévolat, etc.

L'objectif général de la recherche de Bélisle est de cerner les besoins en matière d'orientation des adultes sans diplôme à partir de l'examen des services connus, reçus et souhaités. Six services ont été ciblés : les services d'information sur la formation et le travail, les services d'aide à la connaissance de soi, les services d'accompagnement de processus d'orientation, les services d'aide à la réalisation d'un projet de formation, les services de reconnaissance officielle d'acquis et de compétences ainsi que les services d'aide à la recherche et au maintien en emploi.

La recherche a principalement mis en évidence le fait que **les services d'orientation sont peu visibles**. Parmi les adultes sans diplôme sondés, 60 % se sont demandé s'ils étaient en mesure de faire un retour aux études et la moitié d'entre eux souhaitaient recevoir au moins un type de service d'orientation. Pour certains d'entre eux, les réponses de l'entourage aident à prendre une décision et à s'engager ou non dans un retour aux études. D'autres ont trouvé par eux-mêmes, notamment sur Internet, des réponses à leurs questions relatives à l'orientation. Mais la recherche autonome ne suffit pas, a constaté Rachel Bélisle, et la porte d'entrée vers les services d'orientation demeure difficile à trouver : à peine 15 % des adultes sondés souhaitant bénéficier de services pour s'orienter ou se réorienter savaient où s'adresser pour les obtenir.

L'éventail des services d'orientation offerts est loin d'être connu de manière égale par les adultes sans diplôme. Pour les adultes qui ont peu ou pas reçus de services, la conception de l'orientation est souvent limitée à la recherche d'un emploi ou d'un programme scolaire. Des adultes curieux d'autres types de formation (par exemple, le Programme d'apprentissage en milieu de travail d'Emploi-Québec) ne considèrent pas les services d'orientation en général – encore moins les SARCA dans les établissements scolaires – comme une ressource pour clarifier un projet de formation, y compris les options extrascolaires.

Selon cette recherche, les organismes et les dispositifs les plus connus sont les sites Web Inforoute FPT, Repères et IMT en ligne, suivis des centres locaux d'emploi et des organismes communautaires. Les moins connus sont les SARCA ainsi que les lignes téléphoniques Info Apprendre et Info-Alpha.

Parmi les services reçus au cours des cinq dernières années, les adultes sans diplôme ont surtout bénéficié d'aide pour rédiger un curriculum vitae, mieux se connaître et mieux connaître les formations offertes ainsi que le marché du travail. Or, plus les adultes de l'échantillon sont âgés, moins ils sont nombreux à avoir reçu ces services.

Parmi les services souhaités, un peu plus de la moitié des adultes sondés désiraient recevoir au moins un type de service d'orientation et plus du quart désiraient en recevoir quatre ou plus. Or, ils ne savaient pas nécessairement où s'adresser pour recevoir chacun des services. Près de la moitié savaient où obtenir de l'aide pour rédiger un curriculum vitae ou trouver un emploi, mais peu savaient où obtenir de l'aide en vue de s'orienter, de se réorienter, de dresser un bilan des compétences ou d'entamer un processus de reconnaissance des acquis. Selon Rachel Bélisle, le fait de ne pas savoir où s'adresser pour obtenir les services d'orientation souhaités représente un obstacle important pour les adultes sans diplôme.

Par ailleurs, les adultes ayant un statut d'immigrant sont plus nombreux que les autres à souhaiter recevoir au moins un service d'orientation, quel qu'il soit, et plus nombreux également à montrer de l'intérêt à l'égard de la ligne téléphonique Info Apprendre (84 % par rapport à 56 % chez les adultes nés au Canada).

Rachel Bélisle estime que plusieurs éléments dans les propos des adultes sondés laissent penser que la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie n'est pas pleinement assumée par les milieux actifs en orientation éducative et professionnelle. La faible connaissance qu'ont les adultes des nouveaux dispositifs de reconnaissance des acquis et des compétences, connus pour favoriser les passerelles entre les divers espaces d'apprentissage au cœur de cette perspective, en témoigne. Ces dispositifs sont peu connus des adultes et très peu ont reçu des services associés au bilan des compétences ou à la reconnaissance officielle au cours des cinq années précédant le sondage mené dans le cadre de cette recherche. Cependant, les adultes perçoivent la reconnaissance officielle comme une option avantageuse pour réduire le fardeau du retour en formation et jugent qu'ils manquent d'information à ce sujet.

Carine Villemagne (2014) recommande d'ailleurs d'améliorer la désirabilité sociale associée aux formations à finalité professionnelle et, surtout, d'informer les jeunes sur les métiers de la formation professionnelle. Elle recommande également d'améliorer l'orientation scolaire des 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 ou d'abandonner, ou encore de faire des allers-retours fréquents entre de petits boulots et le centre d'éducation des adultes.

Paul Bélanger (2007) rappelle pour sa part qu'en matière d'orientation, le rôle des organismes externes aux centres d'éducation des adultes, soit les centres locaux d'emploi ou des organisations communautaires, en amont de la formation, est décisif. Selon le chercheur, certaines interventions d'information publique (publicités dans les journaux régionaux et locaux) et d'animation s'avéreraient aussi très pertinentes, tout comme l'accès facile à l'information sur les possibilités de formation et les démarches à entreprendre.

Tableau 4 | Résumé des pistes d'action préconisées par les chercheurs relativement au retour en formation

- Accompagnement psychosocial avant et pendant le retour en formation (Desmarais, 2015; Villemagne, 2014; Dumont, 2013)
- Accompagnement éducatif
 - Diversité d'approches et de pratiques pédagogiques (Desmarais, 2015; Dumont, 2013; Potvin, 2014)
 - Accès accru aux services d'orientation professionnelle (Bélisle, 2015; Villemagne, 2014; Bélanger, 2007)
- Création d'un milieu de vie (Desmarais, 2015; Villemagne, 2014)



BESOINS DU PERSONNEL ENSEIGNANT en matière d'accompagnement

Outre la série de pistes d'action ciblant les besoins des jeunes, plusieurs chercheurs recommandent fortement de **mieux accompagner le personnel enseignant** pour mettre en œuvre les changements préconisés. La recherche de Carine Villemagne (2014) met en évidence le fait que le personnel enseignant se considère comme peu préparé à accompagner des adultes. Ces enseignantes et ces enseignants sentent une tension par rapport à leur formation initiale et disent ne pas utiliser leur plein potentiel.

Pour sa part, Maryse Potvin (2014) souligne à quel point le changement de la population en formation générale des adultes, combiné au nombre croissant de jeunes issus de l'immigration, entraîne des transformations importantes dans ce secteur. Elle préconise, à l'instar d'autres chercheurs, d'augmenter le nombre d'enseignants tuteurs assignés à de petits groupes d'adultes et de former les enseignantes et les enseignants de manière à ce qu'ils puissent comprendre la réalité des adultes plus jeunes et ceux issus de l'immigration et répondre à leurs besoins.

De façon plus précise, dans la recherche de Michelle Dumont (2013), des groupes de discussion avec le personnel enseignant ont permis de déterminer trois thèmes récurrents quand il est question de la réponse aux besoins des jeunes adultes en difficulté scolaire et d'adaptation : leur sentiment de compétence, les besoins en matière de formation ainsi que les mesures de soutien nécessaires en formation générale des adultes.

Le **sentiment de compétence** repose ici non seulement sur la qualité de la relation entre le personnel enseignant et l'apprenant, mais également sur la dimension pédagogique du travail. Le sentiment de compétence est fortement associé à la capacité d'animer un cours, de créer une ambiance de travail agréable et d'utiliser plusieurs façons d'expliquer pour être compris de tous. L'enseignement individualisé à la formation générale des adultes apparaît comme une condition facilitant la mise en pratique de ces compétences. Or, le personnel enseignant se sent démuné devant la transformation de la population inscrite en formation générale des adultes, ce qui se traduit par une grande inquiétude de son côté.

Par ailleurs, les enseignantes et les enseignants considèrent **cinq besoins en matière de formation** comme importants : apprendre à travailler en collaboration avec les autres intervenants, développer des habiletés en gestion de classe, planifier l'enseignement, apprendre à gérer les comportements ainsi que la motivation des apprenants et connaître les styles d'apprentissage des adultes en difficulté scolaire et d'adaptation (voir tableau 5). Michelle Dumont précise que le personnel enseignant souhaite recevoir de la formation pratique, sur demande et sur mesure, qui répond à des besoins immédiats en fonction des situations vécues dans les différents milieux.

Tableau 5 | Importance accordée par le personnel enseignant aux besoins en matière de formation dans les centres d'éducation des adultes

Besoin en matière de formation	Niveau d'importance	
	Moins important	Très important
Collaboration avec les professionnels		
Ressources d'appoint pour répondre aux besoins individuels	0,9 %	99,1 %
Communication entre le personnel enseignant et les apprenants	1,9 %	98,1 %
Communication entre le personnel enseignant et les autres intervenants	1,9 %	98,1 %
Gestion de classe		
Gestion de classe proactive	8,6 %	91,4 %
Gestion de crise	17 %	83 %
Planification de l'enseignement		
Planification du développement des compétences disciplinaires	10,9 %	89,1 %
Planification de la différenciation	14,7 %	85,3 %
Gestion du comportement		
Motivation des apprenants	11,1 %	88,9 %
Compréhension à l'égard des apprenants en difficulté		
Apprenants ayant des troubles d'apprentissage	12 %	88 %

Source : Dumont (2013).

Parmi les **mesures de soutien**, le personnel enseignant apprécie notamment la concertation avec des spécialistes comme les techniciens en éducation spécialisée, les travailleurs sociaux, les orthopédagogues et les conseillers d'orientation. Plusieurs enseignantes et enseignants souhaiteraient consulter un nombre accru de ces spécialistes pour être en mesure de mieux accompagner les apprenants. Le personnel enseignant apprécie également le soutien entre collègues, le fait de travailler en collégialité au sein d'un centre d'éducation des adultes, mais il souligne aussi l'importance de revoir la concertation et le partage d'information entre le secteur des jeunes et celui des adultes.

Accompagner un jeune de retour en formation : un défi de taille pour le personnel enseignant

L'accompagnement éducatif des jeunes en processus de retour en formation représente un défi de taille pour l'enseignante ou l'enseignant, qui doit adopter simultanément différentes postures : celles du contrôle, du service et de la relation.

Dans la logique du **contrôle**, le personnel enseignant a la responsabilité de donner au jeune en formation un cadre explicite, mais non rigide, qui comprend le moins de contradictions possible, et ce, en prônant une égalité des chances pour tous. Le défi est de construire une relation sans que ce contrôle menace le développement et l'apprentissage du jeune. Le personnel enseignant se voit ainsi placé dans une posture où il craint de rompre le lien étroit avec le jeune tout en étant obligé de prescrire le comportement souhaité tant sur le plan personnel que scolaire. Or, selon des études citées par Danielle Desmarais (2015), la rigidité de la réglementation et des procédures administratives peut décourager un jeune.

La fonction du personnel enseignant est également d'offrir un **service** répondant aux besoins de chaque jeune. Dans son rôle de spécialiste, il doit répondre aux problèmes complexes et divers vécus par les jeunes (difficultés d'apprentissage, troubles du comportement, problèmes familiaux, économiques, etc.), tout en ayant une obligation de résultat. Il porte ainsi la mission éducative qui consiste à encourager le développement de l'autonomie et de la responsabilité chez le jeune, dans toutes ses dimensions psychosociales.

Enfin, le personnel enseignant doit créer une **relation** éducative avec les jeunes de retour en formation. Il doit se concentrer à la fois sur la dynamique de la relation et sur le projet scolaire à réaliser. De façon consciente et inconsciente, il transmet des valeurs, des croyances, des convictions et des principes sur le plan humain. Ce savoir-être empreint de sollicitude, d'écoute et de partage a une grande influence sur les jeunes et les encourage à persévérer.



CRÉATION D'UNE COMMUNAUTÉ D'APPRENTISSAGE PROFESSIONNELLE

L'ensemble des recherches précitées insiste sur le fait que la formation continue et le développement professionnel du personnel enseignant sont au cœur de la réussite scolaire. Dans cet esprit, de nombreuses recherches scientifiques ont permis de constater que le fonctionnement d'une école en communauté d'apprentissage professionnelle est une excellente façon de développer les compétences du personnel enseignant en vue d'améliorer ses pratiques et l'apprentissage des jeunes. Le but premier d'une telle communauté est de faire en sorte qu'au-delà de l'amélioration des connaissances, des compétences et de la collaboration du personnel enseignant, il y ait des retombées sur l'apprentissage et la réussite scolaire.

S'appuyant sur le consensus selon lequel les compétences en lecture ont un effet réel sur la réussite scolaire, Martine Leclerc (2015), professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais, a mené une recherche sur la mise en place d'une communauté d'apprentissage professionnelle avec le personnel enseignant d'une commission scolaire de la région en adaptation scolaire et en formation générale des adultes. Son objectif était de comprendre les changements qu'un tel mode de fonctionnement peut entraîner dans ses pratiques, mais également son effet sur les compétences des élèves en lecture – ces deux populations d'élèves étant plus vulnérables sur le plan des compétences en lecture, mais aussi de la persévérance et de la réussite scolaires.

Le mode principal de fonctionnement d'une communauté d'apprentissage professionnelle consiste à observer entre collègues une séquence d'enseignement et à rétroagir en groupe sur les constats posés et les moyens d'améliorer les pratiques pédagogiques. Ce mode de fonctionnement nécessite une volonté de collaboration entre pairs, l'ouverture de sa salle de classe et la conviction du bien-fondé d'un apprentissage mutuel. Ainsi, lors des rencontres formelles, l'interprétation collective des préoccupations liées au jeune met ce dernier au centre des situations problèmes discutées et place l'équipe dans une démarche d'enquête collaborative en vue de trouver les pratiques les plus efficaces pour le faire progresser.

Au cours de la recherche qui a duré trois ans, l'équipe de la formation générale des adultes qui a participé à la communauté d'apprentissage professionnelle a nettement progressé, notamment au chapitre du travail collaboratif et du développement d'une culture de collecte et d'analyse de données. Le personnel enseignant a procédé régulièrement à des analyses de données d'observation, alors qu'il n'en faisait pas ou très peu durant les deux premières années du projet. L'équipe est également davantage en mesure d'établir un lien entre les données d'observation de l'apprentissage des jeunes et les stratégies à privilégier. Elle montre aussi une plus grande capacité de travailler conjointement à l'amélioration des apprentissages des jeunes. Les rencontres sont perçues comme de plus en plus efficaces et servent davantage à cibler les apprentissages réalisés.

Sur le plan du changement des pratiques, le personnel enseignant a mentionné qu'il tient compte des cheminements distinctifs des jeunes et qu'il est en mesure de mieux cibler les besoins en lecture et d'y répondre de façon appropriée. Plusieurs personnes ont affirmé avoir recours à la lecture à voix haute, au travail en dyades, à l'enseignement explicite et au questionnement. Elles demandent aussi au jeune de verbaliser sa pensée pour réagir à un texte. À la fin de la recherche, tant la direction de l'école que le personnel enseignant soutiennent que les décisions pédagogiques prises sont basées davantage sur les stratégies à haut rendement (c'est-à-dire issues d'une pratique soutenue par la recherche ou par l'expérience) dans le but d'augmenter la réussite des jeunes en lecture.

La participation à une communauté d'apprentissage professionnelle a également permis au personnel enseignant de la formation générale des adultes de se sentir plus efficace et de développer un leadership partagé. Selon Martine Leclerc, pour y arriver, le personnel enseignant doit apprendre à diriger une rencontre, à analyser des données et à développer une culture d'équipe de recherche pour trouver des solutions appropriées aux difficultés des adultes. Parmi les défis liés au fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle, les participants affirment qu'il s'écoule trop de temps entre les observations faites auprès des apprenants et leur analyse. Ils aimeraient aussi pouvoir discuter davantage de cas en particulier.

Incidences sur la réussite scolaire

De façon générale, dans la recherche de Martine Leclerc (2015), il n'est pas aisé de déterminer la portée des interventions parce que le laps de temps entre la première et la dernière mesure de données d'observations des apprenants en lecture a varié passablement. Toutefois, des améliorations évidentes ont été dégagées : le jeune a amélioré sa capacité de recourir à ses connaissances antérieures, de se poser des questions avant de lire un texte, de pouvoir donner les détails ou les faits secondaires et de lire avec précision.

La régulation de l'apprentissage est le point décisif du travail en communauté d'apprentissage professionnelle et constitue une exigence pour que ce mode de fonctionnement porte ses fruits, puisque le jugement professionnel du personnel enseignant s'exerce sur la base de preuves. Dans cette perspective, selon Martine Leclerc, le but de l'évaluation dépasse la sanction : elle est davantage vue comme un moyen d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage. En examinant les résultats des apprenants, le personnel enseignant en arrive à s'interroger sur les stratégies maîtrisées et sur celles qui sont appliquées plus difficilement, et il peut ainsi faire des choix pédagogiques judicieux.

Conditions essentielles d'une communauté d'apprentissage professionnelle

La démarche effectuée en collaboration requiert une volonté « d'ouvrir » sa classe, de créer un climat de confiance, un respect mutuel ainsi qu'une volonté de partager et de s'engager dans une démarche de résolution de problèmes. Créer de telles assises solides aux saines relations interpersonnelles n'est pas chose facile, mais il s'agit d'un préalable au travail en communauté d'apprentissage professionnelle. En fait, la recherche de Martine Leclerc (2015) montre à quel point la mise en place d'une communauté d'apprentissage professionnelle est un projet qui ne peut s'improviser. Ce changement doit être planifié de manière à orienter les actions et à faire les réajustements nécessaires en cours de route. La direction d'école joue un rôle décisif en posant des gestes précis : contrer l'isolement du personnel enseignant, viser la réussite des jeunes, mettre en œuvre des mécanismes propices à l'apprentissage du personnel enseignant, redéployer le leadership au sein de l'école, etc.

Par ailleurs, la mise en place d'une communauté d'apprentissage professionnelle est étroitement liée à la structure organisationnelle de chaque milieu scolaire. La diversité des populations servies et des milieux physiques concernés dans les centres d'éducation des adultes représente tout un défi à ce chapitre.

Parmi les conditions qui facilitent le processus, Martine Leclerc considère comme facteurs essentiels les libérations du personnel pendant l'horaire de travail, les ressources matérielles, les espaces de collaboration où sont partagés les documents ainsi que l'appui de la direction d'école. En outre, dans le cas de l'équipe de la formation générale des adultes ayant participé à cette recherche, l'accompagnement d'une conseillère pédagogique et d'une orthopédagogue a largement contribué à l'engagement du personnel enseignant au sein de la communauté d'apprentissage professionnelle.

Selon la chercheuse, il est nécessaire d'offrir le soutien et l'accompagnement nécessaires sur une période suffisamment longue et soutenue pour que le personnel enseignant travaille de concert et ait confiance en sa capacité de favoriser les apprentissages. Cette confiance est également nécessaire pour qu'il se risque à faire les ajustements de pratique en salle de classe.

Il faut compter quelques années pour qu'une équipe-école atteigne un stade avancé en tant que communauté d'apprentissage professionnelle. Le personnel enseignant doit avoir le temps de concevoir des outils de régulation propres au milieu et d'acquérir les connaissances ainsi que les compétences relatives à la collecte et à l'analyse des données d'observation de l'apprentissage. Ce laps de temps permet également d'instaurer une véritable pratique réflexive favorable à l'adoption de stratégies reconnues à haut rendement pour répondre aux besoins ciblés des apprenants.

Trois stades de progression d'une communauté d'apprentissage professionnelle¹¹

1. L'initiation

Le premier stade, l'initiation, correspond au temps où l'école commence à s'interroger sur ce qu'elle veut accomplir et à réfléchir sur sa vision collective. C'est le temps des questions, de l'expression d'idées, d'opinions et de projection vers ce qui « pourrait être » dans le futur. Le climat de l'école n'est pas nécessairement favorable à un travail collaboratif et au partage des expériences. Le premier stade permet en quelque sorte de faire l'état des lieux, de faire ressortir ses forces et ses talents tout en gardant une vision claire des points à renforcer.

2. L'implantation

Le deuxième stade de progression est celui de l'implantation. La vision commune de l'école quant à la réussite des apprenants est établie ou progresse jusqu'à être adoptée par toute l'équipe-école. Les actions à prendre pour la mettre en œuvre ne sont pas encore clairement ciblées. Si les discussions pédagogiques prennent place pendant les rencontres, celles-ci ne sont pas nécessairement efficaces. L'équipe-école continue d'intégrer les changements qu'implique la collaboration et découvre les avantages du travail en communauté d'apprentissage professionnelle ainsi que les forces du groupe, d'autant plus que les actions commencent à porter leurs fruits.

3. L'intégration

Le troisième stade est celui de l'intégration. La vision de l'école est claire pour tous et les actions prises pour la mettre en œuvre le sont également. La direction demeure la gardienne de cette vision de l'école et le personnel enseignant assume un leadership pédagogique partagé. Les structures établies ont gagné en efficacité et l'équipe-école aussi. L'utilisation des données est faite de façon régulière pour permettre de cibler les besoins des adultes et le personnel enseignant a acquis une expertise indiscutable en matière d'analyse. Lors des rencontres collaboratives, cette analyse sert à une réflexion approfondie et collective des intervenants sur leurs pratiques et sur les résultats des adultes. Grâce au questionnement sur les préoccupations liées à l'apprentissage, ces rencontres collaboratives sont devenues des occasions de ressourcement, un temps de qualité apprécié de toute l'équipe-école. Toutes ces améliorations du fonctionnement de l'école comme communauté d'apprentissage professionnelle ont des retombées bénéfiques sur les apprenants.

Ces conditions essentielles à la mise en place d'une communauté d'apprentissage professionnelle sont également mentionnées par Lorraine Savoie-Zajc (2010), professeure spécialiste de l'éducation à l'Université du Québec en Outaouais. Elle a établi que le principal facteur de succès de toute démarche d'accompagnement repose avant tout sur **le désir d'être accompagné et la volonté de s'engager dans un changement de pratiques.**

En se tournant vers des conseillers pédagogiques inscrits dans une démarche d'accompagnement, Lorraine Savoie-Zajc a pu dégager un modèle d'accompagnement conçu en fonction des besoins des participants qui peut s'appliquer à la formation générale des adultes. Pour s'engager dans une dynamique d'accompagnement, les uns et les autres doivent être prêts à la vivre. Un espace à la fois temporel, professionnel et psychologique doit être créé pour que l'accompagnement puisse se déployer et trouver un terrain fertile.

Selon Lorraine Savoie-Zajc, plus l'intention ou le projet professionnel est clair, plus les actions seront pertinentes. Le programme d'accompagnement doit aussi être totalement volontaire, comprendre des périodes de libération du personnel enseignant ainsi que des ressources matérielles appropriées et être appuyé par une implication authentique de la direction d'école. À cet égard, celle-ci doit aussi s'engager à soutenir l'émergence d'une communauté d'apprentissage ainsi que l'accompagnement requis pour y arriver. Ce soutien est à la fois matériel (planification des horaires pour faciliter les rencontres), financier (budget de remplacements), humain (valorisation de la démarche entreprise) et professionnel (lien avec le projet éducatif de l'école et le plan de réussite).

¹¹ Tiré du site Web créé à la suite de l'étude de Martine Leclerc (2015) pouvant être consulté à l'adresse suivante : <http://cap.ctreq.qc.ca/>.



« Les ajustements de pratique, pour être durables, requièrent du temps. Nous sommes loin ici d'une pédagogie de la transmission, affirme Lorraine Savoie-Zajc (2010). La personne qui participe à une démarche d'accompagnement est réellement vue comme l'auteur de ses actes, et le développement professionnel qui en résulte est beaucoup plus profond. »





CONCLUSION

Comme le souligne Michelle Dumont (2013), viser la diplomation est un objectif louable, mais s'occuper du bien-être des jeunes et de leur développement personnel semble plus gagnant dans la mesure où le sentiment de bien-être contribue directement à l'apprentissage. Bien que près de la moitié des adultes de retour en formation ne présentent pas de difficultés nécessitant des interventions en particulier et qu'ils s'y soient retrouvés uniquement parce que leur parcours scolaire est atypique (ou en raison d'une expérience d'immigration), il reste que l'autre moitié des adultes ont besoin de soutien. C'est ce qu'ont montré, sans ambiguïté, les recherches menées dans le cadre du Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires (PRPRS). En fait, l'accompagnement est au cœur du retour en formation.

Sur le plan psychoaffectif, des interventions seraient à mettre en place dès l'arrivée en centre d'éducation des adultes et tout au long de la formation, en concertation avec des professionnels de la santé. Les recherches ont souligné à quel point une approche globale du jeune dans son parcours de vie et sa réalité personnelle est cruciale à l'établissement d'une relation éducative propice aux apprentissages.

Sur le plan pédagogique, l'enseignement adapté au rythme des jeunes adultes sur une base individualisée ainsi que le recours à une diversité d'approches pédagogiques qui établissent des liens avec la pratique ou l'emploi sont fortement encouragés. La disponibilité du personnel enseignant et sa propre aspiration de voir les apprenants réussir sont un gage de satisfaction et d'encouragement.

Les recherches convergent également en faisant ressortir le fait que, plus que jamais, le personnel enseignant a besoin de se tourner vers des collègues, des spécialistes ou un réseau de professionnels pour l'aider à surmonter les défis qui se posent en formation générale des adultes. Les chercheurs confirment l'influence du travail en communauté d'apprentissage professionnelle tant sur le développement de l'expertise au sein de l'école que sur la réussite scolaire.

Du point de vue des protagonistes eux-mêmes, les activités de perfectionnement professionnel doivent porter sur la réalité des milieux de chaque centre d'éducation des adultes. On recommande aussi de favoriser les discussions entre pairs des divers centres d'éducation des adultes pour que le personnel enseignant puisse comprendre ce qui se vit ailleurs et puiser certaines stratégies à réinvestir dans son propre milieu. Ces initiatives permettent non seulement de bonifier l'éventail des stratégies d'enseignement utilisées, mais également d'encourager la résolution de problèmes.

Finalement, il est impératif de concentrer l'attention de toutes les parties concernées (chercheurs, décideurs, intervenants, grand public) sur le phénomène du retour en formation, sur les facteurs qui soutiennent les cheminements de retour aux études réussies ainsi que sur les mécanismes en place pour favoriser l'accessibilité à la formation générale des adultes et la rétention. L'attention ne doit plus porter uniquement sur l'interruption scolaire, l'employabilité ou la performance scolaire de l'apprenant, comme le souligne Maryse Potvin (2014). Il faut surtout se concentrer sur les moyens mis en œuvre pour agir sur les zones de vulnérabilité, sur l'accompagnement vers l'atteinte de la réussite ainsi que sur le sentiment de compétence des apprenants et des intervenants, au secteur des jeunes ou des adultes.

En outre, la reconnaissance de l'apport indéniable des centres d'éducation des adultes et de l'orientation éducative et professionnelle à la réussite éducative au sens large est capitale si la société souhaite véritablement adopter la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie. À l'échelle institutionnelle, dans certains pays, des efforts de décloisonnement des services ont été déployés pour favoriser l'apprentissage et l'orientation tout au long de la vie. En France, par exemple, le droit à l'orientation est enchâssé depuis 2009 dans une loi et un service public d'orientation est également prévu par une loi depuis 2014 pour permettre à toute personne de bénéficier gratuitement de conseils en évolution professionnelle. Rachel Bélisle (2015) suggère que le Québec adopte des encadrements législatifs pour reconnaître le droit à l'orientation pour les adultes sans diplôme et qu'il intègre des services d'orientation dans la mise à jour de la politique d'éducation des adultes et de formation continue.



A photograph showing several students sitting on a ledge outdoors. One student in the foreground is using a laptop, while others are reading books. The scene is bright and suggests a collaborative learning environment.

BIBLIOGRAPHIE

BÉLANGER, Paul, et collab. (2007). *La diversité des trajectoires et la réussite éducative des adultes en formation de base*, Montréal, Université du Québec à Montréal, 135 p.

BÉLISLE, Rachel, et collab. (2015). *Tous ces chemins qui mènent à un premier diplôme : orientation des adultes sans diplôme dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 311 p.

DESMARAIS, Danielle, et collab. (2015). *L'accompagnement pluriel et concerté du raccrochage scolaire des 16-20 ans à l'éducation des adultes. Regards croisés Québec-Europe*, Montréal, Université du Québec à Montréal, 28 p.

DUMONT, Michelle, et collab. (2013). *Étude des profils et des besoins psychologiques, psychopédagogiques et pédagogiques de jeunes élèves (EHDAA) fréquentant un centre de formation aux adultes : points de vue des élèves et des enseignants*, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, 47 p.

LECLERC, Martine, et collab. (2015). *La communauté d'apprentissage professionnelle comme dispositif favorisant la réussite scolaire d'élèves provenant de milieux défavorisés*, Gatineau, Université du Québec en Outaouais, 125 p.

MARCOTTE, Julie, et collab. (2010). *Portrait personnel, familial et scolaire des jeunes adultes émergents (16-24 ans) accédant aux secteurs adultes du secondaire : identification des facteurs associés à la persévérance et à l'abandon au sein de ces milieux scolaires*, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, 83 p.

POTVIN, Maryse, et collab. (2014). *Les jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration à l'éducation des adultes : cheminement, processus de classements et orientation scolaires*, Montréal, Université du Québec à Montréal, 149 p.

SAVOIE-ZAJC, Lorraine, et collab. (2010). *L'accompagnement dans la démarche de projets développés par le milieu scolaire pour soutenir la persévérance et la réussite scolaires : étude des besoins et de la dynamique*, Gatineau, Université du Québec en Outaouais, 65 p.

VILLEMAGNE, Carine, et collab. (2014). *Besoins particuliers d'adultes en formation générale de base et modalités de prise en considération de ces besoins par des formateurs d'adultes*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 20 p.

Rédaction
Nathalie Dyke

Coordination
Annie Côté

Coordination de la publication
Annie Côté
Chantale Laliberté

Collaboration
Martine Leroux
Mylène Jetté
Nathalie Deschênes
Nancy Vézina

Responsable du Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires
Mylène Jetté, en collaboration avec Colette Boucher

Révision linguistique
Sous la responsabilité de la Direction des communications au Ministère

Coordination de la production graphique et édition
Direction des communications du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ)

© Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ)

© Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES)

ISBN 978-2-923232-66-9

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives
nationales du Québec – 2019

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives
Canada – 2019

2^e trimestre 2019

Ce document a été réalisé avec le soutien financier du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES).

À propos du CTREQ

Le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) valorise le développement d'une culture scientifique essentielle à l'évolution de la société. Il a pour mission de contribuer à l'innovation et au transfert des connaissances issues de l'alliance de la recherche et de l'expérience afin de stimuler la réussite éducative au Québec. C'est ce croisement des savoirs entre la recherche et la pratique qui sert de levier aux actions du CTREQ.