



OBJECTIF

persévérance et réussite

BULLETIN N° 14



Québec 



SOMMAIRE

4 • Du métier à l'enseignement : la transition des nouveaux enseignants de formation professionnelle au Québec

6 • Tous ces chemins qui mènent à un premier diplôme

8 • Saviez-vous que...

- Les jeunes de 16 à 24 ans issus de l'immigration, qu'ils soient de première ou de deuxième génération, sont de plus en plus nombreux à fréquenter les centres d'éducation des adultes pour terminer leurs études secondaires.
- L'enseignement individualisé dans un centre d'éducation des adultes peut être une source de démotivation pour les apprenants comme pour les formateurs.
- Le soutien des pairs est extrêmement important pour les élèves fréquentant un centre d'éducation des adultes, mais celui qu'apportent les enseignants et le personnel scolaire l'est encore plus.

PRÉSENTATION

Les recherches présentées dans ce bulletin ont été financées par le Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires (PRPRS) et le Programme de recherches ciblées. Ces derniers ont pour objectifs de favoriser le développement de connaissances, de susciter la création de partenariats, notamment entre les chercheurs et les intervenants du milieu de l'éducation, et enfin de permettre au personnel scolaire de s'appropriier et de mettre en application les résultats de la recherche. C'est grâce au partenariat établi avec le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC) et à son programme d'actions concertées que le PRPRS et le Programme de recherches ciblées existent.

Les deux premiers articles de ce bulletin font état de recherches dont le sujet d'étude était des adultes. La première de ces recherches concerne les transformations que vit la personne lorsqu'elle passe de l'exercice d'un métier à l'enseignement de ce métier en formation professionnelle. La seconde traite de l'importance de l'accompagnement des adultes dans leur cheminement pour l'obtention d'un premier diplôme et des effets d'une intervention en orientation pendant ce cheminement.

La chronique *Saviez-vous que...* présente trois recherches sur la formation générale des adultes. La première concerne l'importance du soutien accordé aux apprenants par les enseignants et le personnel scolaire ainsi que les effets d'un tel soutien. La deuxième porte sur l'appréciation, par les apprenants et par les enseignants, des trois principales approches pédagogiques utilisées pour cette formation : l'enseignement individualisé, l'enseignement magistral et l'enseignement mixte. La troisième recherche traite des facteurs de risque qui influent sur le parcours scolaire des jeunes immigrants de 16 à 24 ans.

C'est grâce au partenariat établi avec le FRQSC et à son programme des actions concertées que le PRPRS et le Programme de recherches ciblées existent.

Bonne lecture!



RECHERCHE

Le parcours des enseignants à la formation professionnelle diffère de celui des enseignants de la formation générale : ils ont d'abord pratiqué leur métier puis l'ont enseigné avant de suivre une formation universitaire en enseignement. Une recherche publiée en 2013 a démontré que la transition de la pratique du métier à l'enseignement s'accompagne de changements importants, notamment sur le plan de l'identité, du rapport au savoir et des conceptions de l'enseignement.

Une autre équipe de chercheurs a étudié les services d'orientation destinés aux adultes et constate qu'ils devraient être mieux connus. Selon eux, environ 25 % des adultes québécois de plus de 25 ans ne possèdent pas de diplôme d'études secondaires, et plus de la moitié d'entre eux se sont demandé au cours des cinq dernières années s'ils pouvaient retourner aux études. Par ailleurs, les services d'orientation que ces adultes peuvent utiliser souffrent d'une faible visibilité et sont trop souvent méconnus alors qu'il s'agit d'un outil privilégié pour obtenir un premier diplôme.

DU MÉTIER À L'ENSEIGNEMENT : LA TRANSITION DES NOUVEAUX ENSEIGNANTS DE FORMATION PROFESSIONNELLE AU QUÉBEC

UN PASSAGE À COMPRENDRE ET À ACCOMPAGNER

L'entrée dans la profession est une étape déterminante de la carrière enseignante. Choc des réalités, stress considérable et lourde charge de travail contribuent à la rendre complexe.

Les enseignants débutants de la formation professionnelle vivent sensiblement la même période difficile que leurs collègues de la formation générale. Cependant, un élément les distingue radicalement, soit la transition entre l'exercice du métier initial et son enseignement. Engagés à l'essai, ils intègrent le métier selon la disponibilité des postes, tout en étant encore sur le marché du travail. Si leur situation se stabilise, ils suivent alors la formation à l'enseignement, et ce, en cours d'emploi.

Une étude menée par l'équipe d'André Balleux, professeur à l'Université de Sherbrooke, a analysé les changements sur le plan de l'identité, du rapport au savoir et des conceptions de l'enseignement qui s'opèrent lors de cette transition. Au total, cette équipe a réalisé 88 entrevues auprès de 31 enseignants pour mieux comprendre leur situation particulière et ainsi les soutenir dans leur processus de transition.

DYNAMIQUE IDENTITAIRE

La transition entre le métier et l'enseignement constitue un passage déterminant du parcours professionnel. Théâtre de grandes perturbations émotionnelles, de tensions, de crises et, parfois, d'abandon, la transition change les représentations de soi. Plusieurs éléments témoignent d'une transformation identitaire : anticipation des réalités de la nouvelle profession, volonté de comprendre et d'assumer de nouveaux rôles, ainsi que la recherche d'aide et de soutien. Selon André Balleux, l'expérience antérieure du métier n'est pas à négliger durant cette étape; elle demeure au contraire synonyme de sécurité.

Au cours des premières années de leur parcours, les enseignants veulent préserver leur identité liée au métier et à leur passé professionnel. Ils sont submergés par une impression constante d'adversité : leur définition de soi est mise à mal, de nouvelles compétences sont à mettre en œuvre et les savoirs exercés ne rejoignent pas toujours les savoirs enseignés.

Vers la fin du baccalauréat, les tensions s'apaisent. Même si des difficultés subsistent en matière d'horaire, de tâche

et de conciliation travail-famille-études, le sentiment d'accomplissement et de fierté est manifeste.

D'autres défis restent encore à relever. « Avec les années, la distance prise avec l'exercice du métier crée un malaise, comme un manque de légitimité à enseigner un métier qui a évolué sans eux », constate le chercheur. Cette impression que le métier leur échappe persistera et, pour préserver la qualité de leur enseignement, les enseignants doivent garder contact avec le métier.

CONCEPTIONS DE L'ENSEIGNEMENT

Une autre transformation s'opère chez les personnes quant à la vision de leur rôle. Au fil du temps, les enseignants prennent conscience de l'ampleur et de la complexité de leur travail. Ils ont progressivement le souci de l'élève et de son apprentissage. Alors qu'à leurs débuts, ils croyaient qu'il suffisait de connaître son métier pour le transmettre, « après une période oscillant de trois à sept ans, ils déclarent avoir pris conscience que l'enseignement exige beaucoup plus d'eux que leurs compétences dans un métier », explique André Balleux.

La formation à l'enseignement et les stages ont une incidence considérable sur le sentiment de devenir vraiment un enseignant.

Bien que la gestion de classe leur ait posé un défi de taille en début de parcours, les participants sont, après trois à sept ans d'expérience, préoccupés par la manière dont ils peuvent être plus efficaces pour susciter l'apprentissage des élèves. Ils déclarent être désormais à l'affût de trucs concernant les stratégies d'apprentissage et la motivation. La plupart des enseignants commencent à se sentir à l'aise dans leur rôle, mais se considèrent encore comme nouveaux.

La formation à l'enseignement et les stages ont une incidence considérable sur le sentiment de devenir vraiment un enseignant. L'entourage est également d'une grande importance dans la construction de la nouvelle professionnalité. Selon André Balleux, l'élève y joue aussi un rôle clé, puisqu'« une des principales sources de l'apprentissage de l'enseignement, c'est l'élève, investi au départ comme un outil pour apprendre le métier, mais devenu progressivement l'objet du travail de l'enseignant ».

RAPPORT AU SAVOIR

Pendant la transition, un changement dans le rapport au savoir se fait également sentir. L'entourage prend une place importante dans la transition en accompagnant et en soutenant les nouveaux enseignants. Collègues de classe, professeurs ou conseillers pédagogiques peuvent aussi bien servir de modèles que de contre-exemples.

L'entrée à l'université est un autre facteur déterminant. Idéalisée par certains et crainte par d'autres, cette étape cruciale éveille une variété de sentiments chez les enseignants débutants. Cet apprentissage obligé représente pour eux une occasion parfaite de trouver réponse à leurs questions sur le monde de l'éducation. Puisque leur expertise du métier ne suffit pas dans les salles de classe, l'entrée à l'université leur permet de se centrer sur l'apprentissage et non plus sur la tâche. Ils passent « d'un rapport au savoir laissant une large part aux connaissances et aux compétences de métier à un repositionnement vers une recherche de connaissances liées à l'enseignement, à la connaissance de l'élève », constate le chercheur.

L'impression de reconquérir son métier initial ponctue le quotidien des nouveaux enseignants. Des questionnements sur un savoir, qui semblait jusqu'alors immuable parce que maîtrisé, surgissent désormais : « Tu plonges, tu déterres ce que tu faisais comme exécutant sans plus réfléchir. Puis là, tu creuses, pour savoir pourquoi on faisait ça comme ça, déjà? », confie un participant à l'étude. L'expertise du métier demeure toutefois la fondation qui supporte la position plus ou moins inconfortable de novice.

CONDITIONS D'ACCOMPAGNEMENT

Selon les résultats obtenus à l'aide d'un questionnaire en ligne envoyé aux membres de la Corporation des conseillers et conseillères pédagogiques en formation professionnelle et technique, 10 nouveaux enseignants par établissement ont en moyenne été embauchés au cours de l'année 2009-2010. Seulement 36,5 % d'entre eux auraient obtenu un contrat à temps plein.

Les activités d'accompagnement visent à rendre les nouveaux enseignants autonomes et capables de rester à flot en classe pendant les premières semaines suivant leur arrivée. Elles se déroulent principalement pendant la première semaine d'emploi, mais de façon générale, se poursuivent tout au long et même au-delà de la première année, en fonction des besoins. La majorité des nouveaux enseignants sont rémunérés pour y participer. Quant aux enseignants à taux horaire, leurs périodes d'accompagnement ne sont plus rémunérées au-delà de trois heures.

La plupart des établissements suivent la même démarche d'accompagnement. À son arrivée, le nouvel enseignant rencontre le conseiller pédagogique, reçoit des documents ministériels et pédagogiques, et visite le centre. Certains établissements offrent également des formations, notamment sur les rôles et responsabilités de l'enseignant, les stratégies d'enseignement et l'évaluation en formation professionnelle. Les participants souhaiteraient que la démarche soit mieux structurée et comprenne un suivi individuel, une observation

pendant la période d'enseignement et une rétroaction formative.

Les enseignants d'expérience, qui interviennent sur une base volontaire dans le cadre de la formation universitaire, et les conseillers pédagogiques sont les principaux acteurs interpellés par le rôle d'accompagnement. Dans 10 % des cas, un comité a été mis sur pied. Le reste du temps, seul le conseiller pédagogique est responsable du dossier. Par ailleurs, de nombreux outils d'accompagnement existent, mais leur partage ne se fait pas systématiquement.

Certains établissements offrent également des formations, notamment sur les rôles et responsabilités de l'enseignant, les stratégies d'enseignement et l'évaluation en formation professionnelle.

La transition entre le métier et l'enseignement exige du temps. Il n'est pas possible, ou même rentable, de bousculer les enseignants dans cette phase. « C'est pourtant ce qui est trop souvent vécu tant les entrées en enseignement et à l'université, menées de front, sont rapides et exigeantes », remarque André Balleux.

La transition, période à risque à ne pas banaliser, doit être prise en compte dans la gestion du personnel enseignant. Plusieurs pistes ont d'ailleurs été proposées par les participants de cette étude, dont l'aménagement de la tâche aux fins de formation et la reconnaissance de la fonction d'accompagnement. Selon le chercheur, la diffusion des outils d'accompagnement devrait aussi être assurée, par exemple par le site du Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement. Par ailleurs, de nouveaux cours universitaires devraient être proposés pour permettre aux enseignants débutants de mieux comprendre le processus qu'ils vivent et, pour ceux en fin de parcours universitaire, d'accompagner leurs collègues qui commencent.

POINTS DE VUE DU CHERCHEUR ANDRÉ BALLEUX

« Avec les années, la distance prise avec l'exercice du métier crée un malaise, comme un manque de légitimité à enseigner un métier qui a évolué sans eux. »

« Après une période oscillant de trois à sept ans, ils déclarent avoir pris conscience que l'enseignement exige beaucoup plus d'eux que leurs compétences d'un métier. »

« C'est pourtant ce qui est trop souvent vécu tant les entrées en enseignement et à l'université, menées de front, sont rapides et exigeantes. »

« Une des principales sources de l'apprentissage de l'enseignement, c'est l'élève, investi au départ comme un outil pour apprendre le métier, mais devenu progressivement l'objet du travail de l'enseignant. »

« D'un rapport au savoir laissant une large part aux connaissances et aux compétences de métier à un repositionnement vers une recherche de connaissances liées à l'enseignement, à la connaissance de l'élève. »



TOUS CES CHEMINS QUI MÈNENT À UN PREMIER DIPLÔME

La forte pression sociale exercée pour l'obtention d'un premier diplôme encourage les adultes à retourner à l'école dans l'espoir d'améliorer leur situation professionnelle. D'après une recherche menée par Rachel Bélisle, professeure à l'Université de Sherbrooke, près de 60 % des adultes québécois sans diplôme se sont déjà demandé au cours des cinq dernières années s'ils pouvaient retourner aux études. Parmi ceux qui choisissent de le faire, plusieurs interrompent à nouveau leur parcours, faute d'aide adaptée à leurs besoins.

Les propos de 135 adultes sans diplôme ont été recueillis au moyen de groupes de discussion et d'entrevues individuelles. Une enquête populationnelle par sondage téléphonique a aussi été menée auprès de 450 autres adultes ne possédant pas de diplôme. Selon les résultats obtenus, l'intervention en orientation peut aider à prendre en compte les différents obstacles avant et pendant la formation des adultes, et ainsi favoriser l'obtention d'un premier diplôme.

DES BESOINS DIFFÉRENTS

Selon les chercheurs, la population des adultes sans diplôme est loin d'être homogène. En plus de l'âge, de l'occupation et du niveau d'études, plusieurs facteurs varient énormément, dont les conditions de vie, le revenu et les heures travaillées. Par ailleurs, tous les adultes sans diplôme ne vivent pas nécessairement une situation de précarité d'emploi. Certains ont un poste stable et sont jugés qualifiés par leur employeur. Cette hétérogénéité témoigne de leurs besoins d'orientation différents.

Le rapport aux services d'orientation diffère aussi. Certains adultes s'honorent de ne pas emprunter le cheminement académique habituel. Plusieurs associent cette façon de penser à l'entrepreneuriat : « Tant qu'à aller chercher des

études, j'aime mieux me partir une compagnie privée », confie un participant à l'étude. Ce n'est toutefois pas nécessairement le cas pour tous. Plusieurs de ces adultes aspirent plutôt à se construire eux-mêmes en évitant à tout prix l'école.

DES SERVICES D'ORIENTATION PEU CONNUS

Selon cette recherche, plus de la moitié des adultes sans diplôme désirent recevoir au moins un type de services d'orientation. Pour trouver réponse à leurs questions, ils se tournent vers leur entourage ou consultent Internet.

La recherche par soi-même ne suffit cependant pas toujours, les services d'orientation demeurant particulièrement difficiles à repérer. En effet, seulement 15 % des adultes sans diplôme savent à qui s'adresser pour demander de l'aide. Par exemple, une personne fréquentant un centre local d'emploi ne saura pas nécessairement que des services d'orientation éducative ou professionnelle y sont aussi disponibles. Parce qu'ils ne connaissent pas toute la gamme de services offerts par les organismes, les adultes sans diplôme sont incapables de formuler adéquatement leur demande d'aide. La plupart des personnes interrogées ignorent d'ailleurs que les services que proposent les organismes ne se limitent pas au soutien à la recherche d'emploi ou de programme scolaire.

Les services d'orientation souffrent donc d'une faible visibilité. Plusieurs raisons peuvent expliquer ce constat, dont l'absence du terme orientation dans l'appellation de l'organisme, la croyance selon laquelle l'orientation des adultes ne concerne que l'emploi, la non-disponibilité des intervenants et des intervenantes ou encore l'association des services d'orientation aux seuls programmes de l'établissement. D'autres dispositifs, tels qu'Info-Alpha, sont connus de certains adultes, qui n'en voient pas nécessairement la pertinence pour eux-mêmes.

« La plupart des personnes interrogées ignorent d'ailleurs que les services que proposent les organismes ne se limitent pas au soutien à la recherche d'emploi ou de programme scolaire. »

Ce manque de visibilité prive les organismes d'un effet de réputation important qui pourrait stimuler la demande. La visibilité et la réputation d'un organisme peuvent aussi influencer son effet réel sur les utilisateurs de ses services : un programme peut ainsi avoir un grand effet sur une personne avant même qu'elle y soit engagée, car elle est convaincue dès le départ de son efficacité.

Selon les résultats, les adultes méconnaîtraient aussi les nouveaux dispositifs de reconnaissance officielle des acquis et des compétences. En effet, peu d'adultes ont reçu des services associés au bilan de compétences ou à la reconnaissance officielle des acquis et des compétences au cours des cinq dernières années, des options pourtant avantageuses qui allégeraient le retour en formation. Les adultes sans diplôme sont surtout informés de l'existence du test d'équivalence de niveau secondaire et du test de développement général, en raison de la réputation de ces derniers. La faible diffusion des possibilités de reconnaissance officielle altère considérablement leur capacité d'attirer des candidats et des candidates vers la formation de base.

D'autres organismes sont bien connus pour leurs services d'orientation. Emploi-Québec, par exemple, joue un rôle clé dans les choix d'orientation des adultes sans diplôme. Le financement accordé par Emploi-Québec a un effet direct sur les décisions d'orientation de ces personnes. Cet organisme est la première étape de leur démarche, et la réponse donnée s'avère déterminante pour leur retour aux études. Des adultes voulant retourner aux études risquent d'abandonner leur projet s'ils reçoivent une réponse négative d'Emploi-Québec.

Parce qu'ils ne connaissent pas toute la gamme de services offerts par les organismes, les adultes sans diplôme sont souvent incapables de formuler adéquatement leur demande d'aide.

DES FACTEURS D'AMBIVALENCE

Plusieurs adultes sans diplôme ressentent une ambivalence quant à la formation de base, « car ils sont aux prises avec des attentes sociales parfois contradictoires, explique Rachel Bélisle. L'ambivalence découle de la concurrence de normes, d'attentes, de demandes, de valeurs ou de sentiments opposés, qui donnent une perception à la fois positive et négative du même objet ».

Chez les adultes sur le marché du travail, la précarité de l'emploi et les insatisfactions, comme le salaire et la nature des tâches qui y sont liées, sont les principales causes

d'ambivalence. En effet, l'obtention du diplôme faciliterait l'accès à des emplois plus intéressants, payants et stables, mais la perspective de subir des échecs scolaires ou de voir son revenu diminuer si l'aide financière est insuffisante en rebute certains. Quant aux adultes en formation, ils craignent les difficultés scolaires qu'ils pourraient éprouver et le retour en emploi sans diplôme. L'entourage, qui valorise peu ou trop le retour en formation de base, contribue aussi à causer de l'ambivalence.

Une bonne gestion de l'ambivalence, avant et pendant le retour aux études, est essentielle à la réussite. Par exemple, les adultes peuvent être accompagnés par un professionnel en orientation et s'engager dans des projets intermédiaires, comme la passation du test de développement général ou du test d'équivalence de niveau secondaire.

Des adultes interrogés affirment ne pas vivre d'ambivalence. Certains réussissent bien en formation et d'autres ne voient tout simplement pas d'intérêt à retourner aux études. Mais une ambivalence latente peut toujours se manifester, puisque les besoins d'orientation varient énormément. « Les besoins d'orientation sont ainsi situés dans le temps et susceptibles de varier au gré des événements, les adultes sans diplôme qui ne sont pas demandeurs de services à un moment donné pouvant le devenir rapidement selon les aléas de la conjoncture », constate Rachel Bélisle.

Les personnes ayant reçu des services d'orientation au cours des cinq dernières années sont presque trois fois plus susceptibles que celles qui n'en ont pas reçu d'en souhaiter de nouveau. La glace doit ainsi être brisée pour que les adultes comprennent en quoi les services d'orientation peuvent les aider à obtenir un premier diplôme et à mieux se positionner sur le marché du travail.

QUELQUES STATISTIQUES

Plus de la moitié se sont demandé au cours des cinq dernières années s'ils pouvaient retourner aux études.

Les données recueillies pour cette recherche démontrent que :

- *seulement 15 % des adultes sans diplôme savent à qui s'adresser pour demander de l'aide;*
- *60 % des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) se tournent vers la formation générale aux adultes pour tenter d'obtenir un diplôme.*

SAVIEZ-VOUS QUE...

LES JEUNES DE 16 À 24 ANS ISSUS DE L'IMMIGRATION, QU'ILS SOIENT DE PREMIÈRE OU DE DEUXIÈME GÉNÉRATION, SONT DE PLUS EN PLUS NOMBREUX À FRÉQUENTER LES CENTRES D'ÉDUCATION DES ADULTES POUR TERMINER LEURS ÉTUDES SECONDAIRES.

Même si des études ont montré que, malgré les divers facteurs de risque, les jeunes issus de l'immigration réussissent bien au secondaire au Québec, la littérature a mis en évidence les répercussions de l'immigration sur l'expérience scolaire. Comme les parcours des 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale des adultes étaient peu étudiés au Québec, Maryse Potvin, de l'Université du Québec à Montréal, a approfondi le sujet en interrogeant plus de 100 intervenants du milieu et 80 jeunes.

Les parcours migratoire, social et scolaire des jeunes interrogés sont extrêmement variés. Certains obtiennent leur diplôme d'études secondaires quelques semaines après être entrés au centre d'éducation des adultes. D'autres y restent pendant longtemps et connaissent un parcours ponctué d'interruptions.

Trois facteurs de risque influent sur le parcours des jeunes de première génération : l'arrivée entre 14 et 17 ans au Québec, la faible maîtrise de la langue et la sous-scolarisation. Les situations familiales, migratoires et sociales complexes diminuent aussi leur motivation et ternissent leur image d'eux-mêmes. La majorité des jeunes rencontrés ont vécu des situations familiales difficiles, et plusieurs d'entre eux se sentent, ou se sentaient, en situation de détresse psychologique. L'école n'étant donc pas le centre de leurs préoccupations, ils risquent de s'en désintéresser pendant leur parcours.

Le stress, dû aux parcours migratoires complexes, aux départs précipités, aux deuils à faire des parents et amis laissés au pays, ainsi qu'aux traumatismes liés à la guerre pour certains, caractérise aussi les trajectoires. Plusieurs jeunes en veulent à leurs parents d'être venus au Canada et sont réticents à apprendre le français parce qu'ils souhaitent retourner au plus vite dans leur pays.

Des obstacles informationnels s'ajoutent à ce tableau complexe. La méconnaissance du fonctionnement du système social et scolaire du Québec par ces jeunes, surtout lorsqu'ils maîtrisent peu le français, ne facilite en rien leur intégration. Cette méconnaissance n'est d'ailleurs pas toujours prise en compte lors de l'inscription dans les centres d'éducation aux adultes, ce qui fait obstacle à un accompagnement adéquat.

« Les facteurs de risque de démotivation scolaire et de décrochage en formation générale des adultes les plus



fréquents chez les jeunes de première génération sont liés au fait d'avoir immigré à l'adolescence, de ne pas maîtriser suffisamment le français, d'avoir stoppé une scolarité normale dans le pays d'origine, d'avoir perdu ses amis et ses liens avec certains membres significatifs de la famille, d'avoir souvent vécu pendant des années séparés de leurs parents venus au Canada avant eux, d'être considérés comme en situation de retard scolaire, de ne pas comprendre le système scolaire québécois, d'avoir appris à l'aide de méthodes pédagogiques qui avaient peu recours à l'écrit dans le pays d'origine », constate Maryse Potvin. Pour toutes ces raisons, beaucoup de ces jeunes perçoivent leur expérience scolaire au Québec comme négative, sont démotivés à apprendre le français, n'ont pas une bonne estime d'eux-mêmes en tant qu'apprenants, ont peu d'espoir quant aux retombées bénéfiques de la formation sur leur intégration et n'aspirent qu'à retourner dans leur pays d'origine.

Chez les jeunes de deuxième ou de troisième génération, les facteurs de risque sont plus souvent liés à des situations familiales de crise, de violence et de négligence, à de mauvaises expériences scolaires, à une perception négative de soi comme apprenant, à un sentiment de rejet et de distance culturelle, aux dépendances et à une détresse psychologique.

« Dès lors, les jeunes portent sur la formation générale des adultes un regard qui varie selon leur parcours : ceux qui sont arrivés entre 14 et 16 ans (nouveaux arrivants), 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 ce qu'ils vivent comme des "déclassements" », explique la chercheuse. À l'inverse, les jeunes du cheminement particulier de deuxième ou de troisième génération qui avaient interrompu leurs études apprécient davantage la formation générale aux adultes. Ils s'attribuent plus de responsabilités quant à leur parcours scolaire que ceux de première génération arrivés au cours du secondaire, qui eux se sentent plus impuissants.

La formation générale des adultes est un lieu de persévérants et de rattrapés, mais ne comble pas tous les besoins des jeunes immigrants. Pour certains, le passage en formation générale des adultes représente une chance de réussir et pour d'autres, c'est plutôt un passage obligé. Ainsi, pour mieux cibler les interventions, il est primordial, selon la chercheuse, de prendre en considération les facteurs de risque et le parcours de ces jeunes.

SAVIEZ-VOUS QUE...

L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ DANS UN CENTRE D'ÉDUCATION DES ADULTES PEUT ÊTRE UNE SOURCE DE DÉMOTIVATION POUR LES APPRENANTS COMME POUR LES FORMATEURS.

La formation générale des adultes accueille des apprenants âgés de 16 ans et plus ayant des situations de vie et des parcours scolaires extrêmement diversifiés. La persévérance scolaire des adultes peu scolarisés en formation étant encore très peu étudiée, Carine Villemagne, de l'Université de Sherbrooke, s'est penchée sur ce thème en comparant les trois principales approches pédagogiques utilisées par les formateurs : individualisée, magistrale et mixte. Au total, 65 adultes en formation de base commune et 11 formateurs ont partagé leurs expériences.

L'approche pédagogique individualisée est certainement la plus courante en formation générale des adultes. Les apprenants travaillent seuls dans leurs cahiers d'apprentissage et demandent au besoin l'aide du formateur. Ce dernier est ainsi en mesure d'assurer un suivi plus personnalisé, puisqu'il peut fournir des explications supplémentaires à tout moment. Par ailleurs, le travail individuel améliore considérablement la concentration de certains apprenants.

Si, pour certains apprenants, l'enseignement individuel est la façon idéale d'avancer à leur rythme, il peut en conduire d'autres à prendre du retard plus facilement. En effet, cette méthode démotive ceux qui ont une faible autonomie d'apprentissage. Les apprenants, échangeant peu entre eux, peuvent se sentir isolés dans leurs difficultés. Le formateur doit aussi répéter maintes fois les consignes : « Le désavantage, c'est que tu sais la question qui va arriver parce que c'est tout le temps la même question. Tu sais où ils vont accrocher et tu sais que tu vas répéter », déclare un participant. Les formateurs déploient aussi beaucoup d'énergie à assurer un suivi personnalisé pour chacun des apprenants. D'autres se plaignent du manque de défis : ils répondent aux questions et indiquent où se trouvent les consignes dans les cahiers, mais n'exploitent pas leurs habiletés d'enseignement en grand groupe.

Cette méthode démotive ceux qui ont une faible autonomie d'apprentissage. Les apprenants, échangeant peu entre eux, peuvent se sentir isolés dans leurs difficultés.

Lorsque le formateur prend en charge les apprentissages des apprenants, l'enseignement magistral est l'approche qui prévaut dans les centres d'éducation aux adultes selon les formateurs interrogés. Cette approche permet aux apprenants de mieux comprendre la matière enseignée,



ce qui les fait avancer plus rapidement dans leur travail, particulièrement en mathématiques. Pour les immigrants, elle représente aussi une occasion idéale de parfaire leur français oral en interagissant avec leurs pairs et le formateur. Une meilleure dynamique règne donc dans la classe, puisque le partage d'idées est à l'honneur et que le formateur connaît beaucoup mieux sa classe. Cette atmosphère plus dynamique stimule les apprenants dans l'avancement de leur travail et des relations d'entraide se développent entre les collègues de classe.

Certains apprenants voient dans l'enseignement magistral une perte de temps qui les empêche d'avancer dans leurs travaux. Cette approche rend aussi le suivi des apprenants plus difficile à gérer, car personne n'est au même niveau scolaire ou d'avancement dans les exercices.

L'approche mixte, combinaison des deux autres, est considérée comme un bon compromis. En effet, les apprenants estiment que les approches individualisée et magistrale se complètent bien, et que le formateur devrait choisir l'approche selon la matière enseignée. « À cet effet, il apparaît difficile pour les apprenants adultes qu'un formateur n'utilise que l'approche individualisée en mathématiques, puisque certaines explications peuvent être données à l'ensemble du groupe, de manière magistrale », explique Carine Villemagne.

Il paraît ainsi important de revisiter les possibilités qu'offre l'approche individualisée, tout en respectant les attentes des adultes à l'égard de la formation générale des adultes. « Il s'agit de diversifier les choix pédagogiques et didactiques (adaptations, pédagogie différenciée, etc.) et de favoriser l'apprentissage des adultes en contextes authentiques, en se référant aux situations de vie ou au futur contexte professionnel des adultes », conclut Carine Villemagne.

SAVIEZ-VOUS QUE...

LE SOUTIEN DES PAIRS EST EXTRÊMEMENT IMPORTANT POUR LES ÉLÈVES FRÉQUENTANT UN CENTRE D'ÉDUCATION DES ADULTES, MAIS CELUI QU'APPORTENT LES ENSEIGNANTS ET LE PERSONNEL SCOLAIRE L'EST ENCORE PLUS.

Alors que le diplôme d'études secondaires s'impose pour s'assurer un emploi stable et bien rémunéré, de nombreux jeunes handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)¹, se tournent vers la formation générale aux adultes pour tenter d'en obtenir un. Après avoir analysé les entretiens de 20 groupes de discussion comprenant des élèves âgés de 16 à 18 ans, une équipe de recherche dirigée par Michelle Dumont, de l'Université du Québec à Trois-Rivières, a constaté que le soutien des enseignants et du personnel scolaire a une influence importante sur ces jeunes fréquentant les centres d'éducation des adultes.

Selon les résultats obtenus, les élèves doivent, pour réussir, se sentir reconnus, écoutés et traités comme une entité individuelle. Conscients que leur perception d'eux-mêmes est altérée par les difficultés qu'ils ont vécues, les élèves réclament que l'enseignant ait des attentes élevées à leur égard. De plus, puisqu'ils manquent de confiance en eux, ils craignent les comparaisons avec les autres élèves et souhaitent plutôt que l'enseignant se concentre sur leurs forces et leurs réussites. Comme moyen d'accroître leur confiance, les élèves suggèrent l'organisation d'activités mettant à profit leurs forces lors des pauses, par exemple des activités associées à l'informatique.

La connaissance de soi s'avère aussi très importante pour les élèves. Réaliser des projets personnels, effectuer des stages dans des secteurs d'intérêt, faire des tests d'aptitudes et suivre une série de cours à propos des activités quotidiennes, dont la cuisine, la mécanique, la couture et le jardinage, sont des activités qu'ils suggèrent d'implanter pour les aider à mieux se connaître. Le soutien des enseignants et du personnel scolaire dans leurs nouveaux rôles d'adultes les aide aussi à mieux se connaître.

Pour favoriser l'apprentissage de ces élèves, il est préférable d'opter pour la diversité des pratiques plutôt que pour la variété des regroupements pédagogiques. « En fait, les jeunes manifestent le besoin de voir les apprentissages de différentes façons et à plusieurs reprises », soutient la chercheuse. Par exemple, les élèves suggèrent qu'on leur offre des sujets d'écriture variés et qu'on illustre les explications à l'aide d'exemples explicites.



Ils souhaitent aussi que l'enseignant leur consacre du temps quand il répond à leurs questions et qu'il ne se presse pas pour s'occuper du prochain élève. La majorité préfère le travail individuel ou en petit groupe et apprécie le fait de pouvoir demander de l'aide à un ami à voix basse. Par ailleurs, comme ils n'apprennent pas tous au même rythme, les élèves préfèrent de loin travailler dans un contexte où il y a très peu ou pas de pression relative à des échéanciers.

L'attitude bienveillante des enseignants favorise le sentiment d'appartenance des élèves au centre d'éducation des adultes. En effet, un enseignant patient, intéressé et aidant renforce un tel sentiment. Un ratio enseignant-élèves moins élevé et la tenue d'activités parascolaires aident aussi à accroître cette appartenance. Les élèves souhaitent également côtoyer des enseignants heureux d'être en leur compagnie, calmes, ouverts aux compromis et passionnés par leur travail.

L'encadrement accru, l'allocation de temps individuel avec l'enseignant, les encouragements et l'accès aux services orthopédagogiques et d'orientation professionnelle permettent en outre de satisfaire les principaux besoins en matière d'apprentissage des jeunes adultes. « Leur besoin d'entretenir un plus grand lien de confiance avec l'enseignant suggère l'importance d'avoir une meilleure connaissance et compréhension du vécu socioaffectif et scolaire de l'élève, ce qui passe aussi par des activités favorisant le développement de cette relation », conclut l'équipe de recherche.

¹ ROUSSEAU, N., K. TÊTREAU, G. BERGERON et M. CARIGNAN (2007). « Schématisation des trajectoires scolaires des jeunes : vers une meilleure compréhension de la situation », *Éducation et francophonie*, vol. 35, n° 1, p. 76-94.



À SURVEILLER

Deux nouvelles synthèses de connaissances

Deux synthèses de connaissances dans le cadre du programme de recherche Approches et pratiques favorisant la persévérance et la réussite scolaires sont terminées. La première, menée par le professeur Serge J. Larivée de l'Université de Montréal, concerne [les pratiques efficaces ou prometteuses de collaboration école-famille-communauté](#). La seconde, du professeur Mario Richard de la Télé-université (TÉLUQ), s'intéresse aux [modèles de formation continue efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture](#).

INFORMATION



L'ÉDUCATION DANS LES ÉTABLISSEMENTS DE DÉTENTION DE COMPÉTENCE PROVINCIALE AU QUÉBEC : UNE RÉALITÉ MÉCONNUE

La Chaire UNESCO de recherche appliquée pour l'éducation en prison a publié en 2015 [un portrait provisoire de l'éducation dans les établissements de détention de compétence provinciale au Québec](#). Ce portrait vise notamment une meilleure connaissance de l'effet de l'éducation-formation des détenus sur leur réinsertion sociale et professionnelle ainsi que sur le climat carcéral. Il a été réalisé grâce au soutien financier du ministère de la Sécurité publique, du ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale et du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

UNE SYNTHÈSE DE CONNAISSANCES SUR LA RÉUSSITE ET LA PERSÉVÉRANCE SCOLAIRES DES ÉLÈVES AUTOCHTONES

À la demande du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, la chercheuse Carole Lévesque, de l'Institut national de la recherche scientifique (INRS), a constitué, avec son équipe, une synthèse de connaissances sur les facteurs de persévérance et de réussite scolaires chez les élèves autochtones du primaire et du secondaire ainsi que sur les stratégies pédagogiques couramment utilisées avec ces élèves, que ce soit dans un contexte scolaire québécois ou ailleurs au Canada. Elle aborde la diversité des réalités éducatives autochtones en nous éclairant sur un ensemble d'enjeux politiques, linguistiques, historiques et sociaux.

Un document de référence peut être consulté à l'adresse suivante : <http://espace.inrs.ca/2810/>



POUR EN CONNAÎTRE D'AVANTAGE

BALLEUX, André, et collab. (2013). *La transition entre le métier et l'enseignement des nouveaux enseignants de formation professionnelle au Québec : un passage à comprendre et à accompagner*. Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 24 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.

DUMONT, Michelle, et collab. (2013). *Étude des besoins psychologiques, psychopédagogiques et pédagogiques de jeunes élèves (EHDA) 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.

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.

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.

Vous souhaitez recevoir chaque numéro du bulletin *Objectif Persévérance et Réussite*? Abonnez-vous en nous écrivant par courriel à info-transfert@education.gouv.qc.ca.

Recherche et rédaction
Marie-Julie Chagnon

Coordination
Caroline Sirois
Annie Côté

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

Responsable du Programme de recherches ciblées
Mylène Jetté, en
collaboration avec
Suzanne Mainville

Révision linguistique
Sous la responsabilité
de la Direction
des communication au
Ministère et de la Direction
des communications
du Centre de transfert
pour la réussite éducative
du Québec (CTREQ)

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 978-2-550-75117-5
Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec - 2019
Dépôt légal - Bibliothèque et Archives Canada - 2019
2^e trimestre 2019

Cet ouvrage 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.

Québec

 **CTREQ**
Le centre de transfert
pour la réussite
éducative du Québec

